

**CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS**

**A TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU NA PRODUÇÃO DISCENTE  
DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL  
(1965-2004)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria  
Figueiredo Braga Garcia**

**CURITIBA**

**2007**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
BIBLIOTECA CENTRAL. COORD. DE PROCESSOS TÉCNICOS  
Ficha catalográfica

---

- M488 Medeiros, Cristina Carta Cardoso de  
A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção  
discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação  
no Brasil (1965-2004) / Cristina Carta Cardoso de Medeiros.  
2007.  
366f. : il.; gráfs., tabs.
- Apêndices  
Anexo  
Orientadora: Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia  
Tese(doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor  
de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia e notas
1. Bourdieu, Pierre, 1930-2002 – Crítica e interpretação.
  2. Teoria do campo social – Pierre Bourdieu – Tese.
  3. Educação – Brasil – Programa de Pós-Graduação. I. Garcia, Tânia Maria Figueiredo Braga. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- CDD 22.ed. 378.242

Para Suely, Jayme, Lucas e Antonio. Elos de amor, amizade e carinho, integrantes da ciranda que me envolve todo o dia, dia inteiro. Sem vocês o dia a dia não acontece.

## AGRADECIMENTOS

Geralmente os agradecimentos são a última coisa que se escreve para integrar a seção pré-textual de uma tese ou de uma dissertação. É um momento para olhar para trás e lembrar-se das mãos estendidas ao longo da caminhada percorrida. É um espaço de impressões pessoais e emocionais, mas que é lido por todos, mesmo os desconhecidos, que procuram identificar, em nomes também desconhecidos, a ação familiar a muitos e desejada por todos do auxílio. Pessoas que de alguma forma acompanharam o período de intensa mudança intelectual (somos os alunos que nunca fomos) e que presenciaram a desconstrução e construção, nesta ordem, de tudo que se sabe (por isso um caminho tão escarpado e desestabilizador).

A verdade é que há algum tempo, muito antes de encerrar provisoriamente esta pesquisa e seu texto, venho pensando nessas pessoas e na gratidão e reconhecimento que sinto pelo seu amparo. Algumas estiveram presentes para esta ocasião. Outras, já se faziam presentes muito antes de tudo começar e, se tudo correr bem, ainda ficarão comigo por muito tempo. A todos gostaria de prestar aqui uma homenagem.

Agradeço à professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, pessoa de rara meiguice e amabilidade, por se dispor a renovar nossa equipe, iniciada no mestrado, e por me ensinar continuamente o sentido da parceria.

Aos professores Afrânio Catani, Maria Auxiliadora Schmidt e Leilah Bufrem pelos encaminhamentos sugeridos no exame de qualificação.

Aos prezados colegas professores do Departamento de Educação Física da UFPR por possibilitarem meu afastamento parcial durante o período do doutorado, aqui representados pelo professor Fernando Cavichioli, Chefe do Departamento na gestão de 2006 a 2008, a quem agradeço especialmente por compreender a demanda de dedicação total à capacitação, reorganizando as aulas de minha área de atuação em duas ocasiões e possibilitando meu afastamento integral para realização de entrevistas de orientação no *Centre de Sociologie Européenne* (Paris-França) e para a finalização da tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, por me guiarem para além de teorias e técnicas, formando-me pesquisadora.

Agradeço particularmente às professoras Tânia Baibich-Faria e Maria Rita César, minhas incentivadoras, sempre.

Aos funcionários do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em especial, Dirce, Núbia, Darci e Francisca pelo carinho e atenção.

Agradeço em especial os professores/orientadores que participaram da pesquisa preenchendo o instrumento de coleta de dados e os autores das teses e dissertações que fazem parte desta investigação e que me enviaram com grande desprendimento seus trabalhos para serem examinados. São exemplos de pessoas comprometidas com a comunidade científica e que prospectam que a construção de novos conhecimentos acontece em colaboração, por um esforço e empreendimento coletivos.

A todos os meus queridos amigos e amigas que, apesar da minha anti-socialidade nesta época, sempre tiveram uma palavra de encorajamento.

Às minhas famílias Fraysse, Medeiros, Bernini, Bastos, Marin, espalhados pelo mundo, que lembram que o amor fraterno escapa aos limites do espaço-tempo.

Ao Antonio, melhor amigo e marido, por superar comigo tantos desafios. Agradeço-te por sempre segurar a minha mão, seja na progressão dos obstáculos, seja para contemplar.

Ao Jayme e à Suely, pais, amigos, professores, ídolos, que assinalam meu caminho com seu amor, carinho e dedicação luminescentes. Queria registrar aqui, para sempre, minha profunda admiração e amor por vocês. Sou grata por viverem comigo cada palavra deste texto.

Ao Lucas, pequeno grande menino, filho, anjo, presente. Agradeço-te, espírito de luz, por entender os momentos, ao longo do mestrado e do doutorado seqüenciados, em que eu tive que te ver crescer a partir da minha escrivania. Este trabalho te pertence. Por você quis dar minha contribuição.

*Sim, gosto também da idéia de ser apropriado,  
devorado por uma espécie de cúmplice um  
pouco antropofágico e de existir também no  
Brasil...*

Pierre Bourdieu

*Não, não é fácil escrever.  
É duro como quebrar rochas.  
Mas voam faíscas e lascas  
Como aços espelhados.*

Clarice Lispector

*Digo: o real não está na saída e nem na  
chegada, ele se dispõe para a gente é no meio  
da travessia.*

Guimarães Rosa

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| LISTA DE GRÁFICOS.....   | ix         |
| LISTA DE TABELAS.....  | x          |
| LISTA DE QUADROS.....  | xi         |
| LISTA DE SIGLAS.....   | xiii       |
| RESUMO.....  | xv         |
| RÉSUMÉ.....  | xvi        |
| INTRODUÇÃO.....  | 1          |
| <b>1 BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU.....</b>   | <b>11</b>  |
| 1.1 TEXTOS E CONTEXTOS: A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSIANA.....  | 11         |
| 1.1.1 <i>Les Héritiers</i> .....   | 12         |
| 1.1.2 A Reprodução.....  | 20         |
| 1.1.3 <i>Actes de la Recherche en Sciences Sociales</i> .....  | 36         |
| 1.1.4 Proposições para o ensino do futuro.....   | 63         |
| 1.1.5 <i>Homo Academicus</i> .....   | 66         |
| 1.1.6 <i>La Noblesse d'État</i> .....  | 75         |
| 1.2 HERDAR UMA OBRA ABERTA.....  | 84         |
| 1.2.1 Questões semânticas e sintáticas.....  | 88         |
| 1.2.2 Questões da circulação internacional de idéias.....  | 92         |
| 1.3 BOURDIEU POR ELE MESMO.....  | 101        |
| <b>2 AS LEITURAS DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL E SUA APROPRIAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....</b> | <b>106</b> |
| 2.1 A OBRA DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE MAPEAMENTO.....   | 107        |
| 2.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DO PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE.....  | 118        |
| 2.3 ANÁLISE PRELIMINAR DOS RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DOS PPGES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS: REGISTROS ANPED E CAPES, DE 1970 A 2004.....       | 123        |
| 2.3.1 ANPED – 1970 a 1980.....   | 123        |
| 2.3.2 ANPED 1981 a 1996 – Mestrado.....  | 132        |
| 2.3.3 ANPED 1981 a 1996 – Doutorado.....   | 139        |
| 2.3.4 CAPES 1987 a 2004 – Mestrado.....  | 141        |
| 2.3.5 CAPES 1987 a 2004 – Doutorado.....   | 149        |
| 2.4 CENTROS PRODUTORES DE TRABALHOS QUE UTILIZAM O QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE DE PIERRE BOURDIEU.....   | 153        |
| 2.5 RELAÇÕES COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU EXPRESSAS NOS RESUMOS.....  | 163        |
| 2.6 CONCEITOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU ENCONTRADOS NOS RESUMOS.....  | 172        |
| 2.7 DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS: TEMAS, UNIDADES DE ANÁLISE E ASPECTOS METODOLÓGICOS ENCONTRADOS NOS RESUMOS.....  | 175        |



|   |            |
|---|------------|
| 2.8 ORIENTADORES DE TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS: BUSCANDO DADOS PARA O SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE.....                                      | 182        |
| 2.9 OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES: TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU DEFENDIDAS NOS ANOS DE 2005 E 2006 NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....      | 191        |
| <b>3 A APROPRIAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: APROFUNDANDO O OLHAR A PARTIR DA LEITURA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....</b>             | <b>202</b> |
| 3.1 TEMA/PROBLEMA.....  | 208        |
| 3.2 CONCEITOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU ARTICULADORES DA INVESTIGAÇÃO.....   | 221        |
| 3.2.1 <i>Habitus</i> .....  | 221        |
| 3.2.2 Capital.....  | 231        |
| 3.2.3 Conceito de Campo.....  | 238        |
| 3.2.4 Outros Conceitos.....   | 243        |
| 3.3 POSSIBILIDADES DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU PARA A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL.....  | 249        |
| 3.3.1 Justificativa para a utilização do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu na construção das teses e dissertações examinadas.....                                      | 249        |
| 3.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....   | 258        |
| 3.5 REFERÊNCIAS CITADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....  | 262        |
| 3.6 SINTETIZANDO ELEMENTOS DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, A PARTIR DO CONTEÚDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES..... | 271        |
| <b>CONCLUSÕES.....</b>  | <b>281</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>293</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>308</b> |
| <b>SUMÁRIO DO APÊNDICE.....</b>   | <b>309</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>363</b> |

## LISTA DE GRÁFICOS

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| GRÁFICO 1  | - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ANPED – DÉCADAS DE 1970 E 1980.....  | 124 |
| GRÁFICO 2  | - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO ANPED COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS.....                                 | 133 |
| GRÁFICO 3  | - DISSERTAÇÕES CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS.....   | 142 |
| GRÁFICO 4  | - TESES DE DOUTORADO CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS.....                                       | 150 |
| GRÁFICO 5  | - QUADRO GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES.....          | 155 |
| GRÁFICO 6  | - TIPO DE RELAÇÃO COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU – ANPED E CAPES.....  | 163 |
| GRÁFICO 7  | - INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS DE BOURDIEU NAS TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES.....                                 | 172 |
| GRÁFICO 8  | - UNIDADES DE ANÁLISE – ANPED E CAPES.....   | 176 |
| GRÁFICO 9  | - TEMAS E FOCOS – ANPED E CAPES.....   | 177 |
| GRÁFICO 10 | - TIPO DE UNIDADE DE ANÁLISE – ANPED E CAPES.....  | 178 |
| GRÁFICO 11 | - TRABALHO DE CAMPO – ANPED E CAPES.....   | 179 |
| GRÁFICO 12 | - TÉCNICAS DE PESQUISA DE CAMPO EM TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES.....   | 180 |
| GRÁFICO 13 | - LISTA DE ORIENTADORES COM MAIS DE UMA ORIENTAÇÃO.....  | 183 |
| GRÁFICO 14 | - LIVROS DE PIERRE BOURDIEU MAIS RECOMENDADOS PELOS ORIENTADORES.....  | 188 |
| GRÁFICO 15 | - QUADRO GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS ATÉ 2006 – ANPED E CAPES..... | 195 |

## LISTA DE TABELAS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| TABELA 1  | - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ANPED – DÉCADAS DE 1970 E 1980.....  | 331 |
| TABELA 2  | - DISSERTAÇÕES E TESES ANPED COM A REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – DÉCADAS DE 1970 E 1980.....          | 125 |
| TABELA 3  | - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO ANPED COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS.....                                 | 331 |
| TABELA 4  | - TESES DE DOUTORADO ANPED COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU OU SEUS CONCEITOS.....   | 140 |
| TABELA 5  | - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS.....                                 | 332 |
| TABELA 6  | - TESES DE DOUTORADO CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS.....                                       | 333 |
| TABELA 7  | - TOTAL DE RESUMOS ENCONTRADOS POR BASE DE DADOS.....  | 154 |
| TABELA 8  | - QUADRO GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES.....          | 334 |
| TABELA 9  | - PROGRAMAS DO GRUPO A.....  | 157 |
| TABELA 10 | - TIPO DE RELAÇÃO COM A TEORIA SOCIOLOGICA DE BOURDIEU – ANPED E CAPES.....  | 335 |
| TABELA 11 | - INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS DE BOURDIEU NAS TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES.....                                 | 335 |
| TABELA 12 | - UNIDADES DE ANÁLISE – ANPED E CAPES.....   | 336 |
| TABELA 13 | - TEMAS E FOCOS – ANPED E CAPES.....   | 337 |
| TABELA 14 | - TIPO DE UNIDADE DE ANÁLISE – ANPED E CAPES.....  | 337 |
| TABELA 15 | - TRABALHO DE CAMPO – ANPED E CAPES.....   | 338 |
| TABELA 16 | - TÉCNICAS DE PESQUISA DE CAMPO EM TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES.....   | 338 |
| TABELA 17 | - LISTA DE ORIENTADORES COM MAIS DE UMA ORIENTAÇÃO.....  | 339 |
| TABELA 18 | - ORIENTADORES SELECIONADOS PARA CONTATO.....  | 186 |
| TABELA 19 | - LIVROS DE PIERRE BOURDIEU MAIS RECOMENDADOS PELOS ORIENTADORES.....  | 340 |
| TABELA 20 | - TABELA GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS ATÉ 2006 – ANPED E CAPES..... | 193 |
| TABELA 21 | - INSTITUIÇÕES COM MAIS DE SETE INCIDÊNCIAS DE TRABALHOS COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU.....                             | 194 |
| TABELA 22 | - LISTA DE ORIENTADORES COM O NÚMERO TOTAL DE ORIENTAÇÕES (ATÉ 2004 E 2005-2006).....                                | 341 |

## LISTA DE QUADROS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| QUADRO 1  | - LIVROS DE PIERRE BOURDIEU TRADUZIDOS E PUBLICADOS NO BRASIL.....   | 310 |
| QUADRO 2  | - TEXTOS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL EM LIVROS OU PERIÓDICOS.....  | 312 |
| QUADRO 3  | - LIVROS E COLETÂNEAS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NA FRANÇA.....   | 315 |
| QUADRO 4  | - LIVROS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL.....   | 317 |
| QUADRO 5  | - ARTIGOS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL.....  | 318 |
| QUADRO 6  | - MESTRADOS CREDENCIADOS (1965 – 1984).....  | 321 |
| QUADRO 7  | - INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 1).....  | 322 |
| QUADRO 8  | - INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 2).....  | 323 |
| QUADRO 9  | - INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 3).....  | 324 |
| QUADRO 10 | - INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 4).....  | 325 |
| QUADRO 11 | - TERMOS DE BUSCA ANPED (MESTRADO E DOUTORADO)...  | 326 |
| QUADRO 12 | - TERMOS DE BUSCA CAPES MESTRADO.....  | 327 |
| QUADRO 13 | - TERMOS DE BUSCA CAPES DOUTORADO.....   | 328 |
| QUADRO 14 | - PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, RECONHECIDOS PELA CAPES.....   | 329 |
| QUADRO 15 | - QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES (1977-2004).....     | 345 |
| QUADRO 16 | - QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006).....                                 | 358 |
| QUADRO 17 | - TRABALHOS INDICADOS – <i>CORPUS</i> DO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE.....   | 205 |
| QUADRO 18 | - TEMAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS NO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE.....   | 210 |
| QUADRO 19 | - FORMAS DE PERCURSO DOS AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS QUE SE UTILIZARAM DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU..... | 219 |
| QUADRO 20 | - UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> .....   | 222 |
| QUADRO 21 | - REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA FUNDAMENTAR A ABORDAGEM DO CONCEITO DE <i>HABITUS</i> NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....         | 231 |
| QUADRO 22 | - REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA FUNDAMENTAR A ABORDAGEM DO CONCEITO DE CAPITAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....                | 233 |
| QUADRO 23 | - UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE CAPITAL..  | 236 |

|   |     |
|---|-----|
| QUADRO 24 - REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA FUNDAMENTAR A ABORDAGEM DO CONCEITO DE CAMPO NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....   | 238 |
| QUADRO 25 - UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE CAMPO....   | 241 |
| QUADRO 26 - UNIDADES DE REGISTRO PARA OUTROS CONCEITOS E NOÇÕES.....  | 246 |
| QUADRO 27 - MOTIVOS QUE LEVARAM OS AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES A UTILIZAREM PIERRE BOURDIEU E SEUS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DAS PESQUISAS.....                            | 256 |
| QUADRO 28 - LEVANTAMENTO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....  | 261 |
| QUADRO 29 - REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS DE PIERRE BOURDIEU CITADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....   | 263 |
| QUADRO 30 - REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS DE COMENTADORES DE PIERRE BOURDIEU CITADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.....   | 269 |
| QUADRO 31 - CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE ACORDO COM AS MENSAGENS COMUNICADAS EM COMPARAÇÃO COM O QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE DESENVOLVIDO POR PIERRE BOURDIEU..... | 273 |

## LISTA DE SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| FUFPI     | - Fundação da Universidade Federal do Piauí                  |
| FURB      | - Universidade Regional de Blumenau                          |
| IESAE     | - Instituto de Estudos Avançados em Educação                 |
| PUCMG     | - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais           |
| PUCPR     | - Pontifícia Universidade Católica do Paraná                 |
| PUCRJ     | - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro         |
| PUCRS     | - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul      |
| PUCSP     | - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo              |
| U.S. MAR  | - Universidade São Marcos                                    |
| UCB       | - Universidade Católica de Brasília                          |
| UCDB      | - Universidade Católica Dom Bosco                            |
| UCG       | - Universidade Católica de Goiás                             |
| UCP       | - Universidade Católica de Petrópolis                        |
| UCS       | - Universidade Católica de Santos                            |
| UEPG      | - Universidade Estadual de Ponta Grossa                      |
| UERJ      | - Universidade Estadual do Rio de Janeiro                    |
| UFAM      | - Universidade Federal do Amazonas                           |
| UFBA      | - Universidade Federal da Bahia                              |
| UFC       | - Universidade Federal do Ceará                              |
| UFES      | - Universidade Federal do Espírito Santo                     |
| UFF       | - Universidade Federal Fluminense                            |
| UFG       | - Universidade Federal de Goiás                              |
| UFJF      | - Universidade Federal de Juiz de Fora                       |
| UFMA      | - Universidade Federal do Maranhão                           |
| UFMG      | - Universidade Federal de Minas Gerais                       |
| UFMT      | - Universidade Federal do Mato Grosso                        |
| UFMS      | - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul                 |
| UFPB      | - Universidade Federal da Paraíba                            |
| UFPE      | - Universidade Federal de Pernambuco                         |
| UFPEL     | - Universidade Federal de Pelotas                            |
| UFPR      | - Universidade Federal do Paraná                             |
| UFRGS     | - Universidade Federal do Rio Grande do Sul                  |
| UFRJ      | - Universidade Federal do Rio de Janeiro                     |
| UFRN      | - Universidade Federal do Rio Grande do Norte                |
| UFSC      | - Universidade Federal de Santa Catarina                     |
| UFSCAR    | - Universidade Federal de São Carlos                         |
| UFS       | - Universidade Federal de Sergipe                            |
| UFSM      | - Universidade Federal de Santa Maria                        |
| UFU       | - Universidade Federal de Uberlândia                         |
| UNB       | - Universidade de Brasília                                   |
| UNESP.AR  | - Universidade Estadual Paulista: Campus Araraquara          |
| UNESP.AS  | - Universidade Estadual Paulista: Campus Assis               |
| UNESP.MA  | - Universidade Estadual Paulista: Campus Marília             |
| UNESP.PRU | - Universidade Estadual Paulista: Campus Presidente Prudente |
| UNESP.RC  | - Universidade Estadual Paulista: Campus Rio Claro           |
| UNICAMP   | - Universidade Estadual de Campinas                          |
| UNIMEP    | - Universidade Metodista de Piracicaba                       |

|          |   |
|----------|---|
| UNISINOS | - Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UNISO    | - Universidade de Sorocaba              |
| UNIVALI  | - Universidade do Vale do Itajaí        |
| USF      | - Universidade São Francisco            |
| USP      | - Universidade de São Paulo             |

## RESUMO

O presente trabalho objetivou investigar a presença da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1965 a 2004, inserindo-se no conjunto de pesquisas que se propõem a estabelecer o estado da arte ou o estado do conhecimento em Educação, especificamente quanto às contribuições desse autor para as análises no campo educacional. Para sua efetivação, desenvolveram-se três etapas. Na primeira, realizou-se o recenseamento e o estudo de textos do sociólogo francês, nos quais a Educação é o tema em questão, com ênfase na elaboração progressiva de seus conceitos e pressupostos teórico-metodológicos ao longo de sua trajetória intelectual, deixados como herança em uma obra aberta que explicita um pensamento em movimento não-linear e reflexivo. Na segunda etapa da pesquisa, a fim de obter dados sobre esta apropriação nos PPGEs no Brasil, localizaram-se, em duas bases de dados (ANPED e CAPES), os resumos das teses e dissertações com referência a Bourdieu e/ou a seus conceitos, analisando-os quantitativa e qualitativamente a partir de vários elementos que permitiram estabelecer um quadro geral descritivo das investigações realizadas e categorizar os Programas de Pós-Graduação em Educação, identificando *centros produtores* de trabalhos que se utilizam desse quadro teórico de análise para a construção das produções discentes. Nesses programas, a partir do contato com professores-orientadores, procedeu-se à coleta de dados para a terceira etapa da investigação, a saber, a seleção de trabalhos (teses e dissertações) que foram lidos na íntegra, utilizando como metodologia para tal exame a análise de conteúdo. A partir de dois pólos de inferência, o *emissor* da mensagem, e a *mensagem propriamente dita*, localizados em seu campo produção, o campo científico educacional, procurou-se desvelar a formação das disposições ou *habitus* científico do emissor da mensagem, bem como seu investimento na apropriação e produção de conhecimento a partir da teoria sociológica de Bourdieu, como capital científico. Finalmente, a partir da premissa de não estabelecer um formato único de apropriação como desejável, verificaram-se as potencialidades da aplicação do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu em objetos de pesquisa privilegiados, tais como práticas docentes, práticas escolares ou trajetórias escolares, e sua contribuição para explicar o que acontece no campo educacional. Revelou-se no campo científico educacional, a partir dos *centros produtores*, uma rede de relações responsável pela realização de determinado processo de ensino-aprendizagem da leitura e apropriação de Bourdieu, gerando impacto no campo da produção científica. Outro fator relevante na apropriação de Pierre Bourdieu está no movimento de renovado interesse nesse sociólogo francês, com recentes publicações de e sobre o autor, bem como a evidência de um número significativo de teses e dissertações defendidas nos últimos anos com esse referencial teórico, dados complementares que apontam a dinamicidade do tema desta pesquisa e recomendam sua continuidade.

Palavras-chave: teoria sociológica de Pierre Bourdieu; produção discente de pós-graduação, apropriação.



## RÉSUMÉ

Ce travail a eu pour objet l'investigation de la présence de la théorie sociologique de Pierre Bourdieu dans la production des apprenants des Programmes de Post-Graduation en Éducation au Brésil de 1965 à 2004; il s'insère dans l'ensemble des recherches qui se proposent d'établir l'état de l'art ou l'état des connaissances en Éducation, spécifiquement en ce qui concerne les contributions de cet auteur aux analyses dans le domaine de l'éducation. Pour le réaliser, on a développé trois étapes. Dans la première, on a fait le relevé et l'étude des textes du sociologue français, dont le sujet est l'Éducation, en soulignant l'élaboration progressive de ses concepts et de ses présuppositions théoriques et méthodologiques au long de sa trajectoire intellectuelle, qu'il a laissés en héritage dans une oeuvre ouverte qui explicite une pensée en mouvement non-linéaire et réflexive. Dans la deuxième étape de la recherche, afin d'obtenir des données sur cette appropriation dans les PPGEs au Brésil, on a reperé, sur deux bases de données (ANPED et CAPES), les résumés des thèses et des mémoires se référant à Bourdieu et/ou à ses concepts, qu'on a analysés quantitativement et qualitativement à partir de plusieurs éléments qui ont permis d'établir un cadre général descriptif des investigations menées et de classer les Programmes de Post-Graduation en Éducation, en identifiant des *centres producteurs* de travaux qui utilisent ce cadre théorique d'analyse pour la construction des productions des apprenants. Dans ces programmes, à partir du contact avec des professeurs-directeurs d'études, on a relevé des données pour la troisième étape de l'investigation, c'est-à-dire la sélection de travaux (thèses et mémoires) qui ont été lus en entier, en utilisant comme méthodologie pour cet examen l'analyse de contenu. À partir de deux pôles d'inférence, l'*émetteur* du message, et le *message lui-même*, situés dans leur champ de production, le champ scientifique de l'éducation, on a essayé de dévoiler la formation des dispositions ou l'*habitus* scientifique de l'émetteur du message, aussi bien que son engagement dans l'appropriation et la production des connaissances à partir de la théorie sociologique de Bourdieu, comme capital scientifique. Enfin, à partir de la prémisse qu'il n'y a pas qu'un format d'appropriation souhaitable, on a vérifié le potentiel de l'application du cadre théorique analytique de Pierre Bourdieu à des objets de recherche privilégiés, tels que les pratiques des enseignants, les pratiques scolaires ou les parcours scolaires, et sa contribution à expliquer ce qui se passe dans le domaine de l'éducation. Il s'est révélé, dans le champ scientifique de l'éducation, à partir des *centres producteurs*, un réseau de rapports responsable de la réalisation d'un processus déterminé d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'appropriation de Bourdieu, générant un impact dans le champ de la production scientifique. Un autre facteur important dans l'appropriation de Pierre Bourdieu est l'intérêt rénové porté au sociologue français, dont témoignent des publications récentes de l'auteur et à son propos, tout comme le nombre croissant de thèses et de mémoires soutenus ces dernières années relevant de ce cadre théorique, ce qui apporte ainsi des données complémentaires qui soulignent le dynamisme du sujet de cette recherche et en recommande la continuité.

Mots-clés: théorie sociologique de Pierre Bourdieu; production des apprenants en post-graduation, appropriation.

## INTRODUÇÃO

*Toute objective qu'elle soit, la sociologie de Bourdieu demeure une sociologie particulièrement impliquante pour ses lecteurs en raison des dimensions très personnelles que suppose sa réception. On en apprend en le lisant à la fois sûr la réalité sociale et sûr soi-même<sup>1</sup>.*

Christian Baudelot

O tema desta investigação despertou o interesse da pesquisadora logo no início do processo de elaboração da dissertação de mestrado<sup>2</sup>. Objetivando descortinar de que maneira as práticas cotidianas moldavam o corpo na escola, deparou-se na época com a possibilidade de trabalhar com duas linhas teóricas importantes, porém antagônicas para o assunto a ser tratado. A abordagem da escola enquanto uma instituição disciplinar, segundo a interpretação de Michel Foucault oferecia o respaldo de trabalhar com um construto teórico largamente utilizado em outras pesquisas para abordar o corpo na escola e as práticas disciplinares de docilização desse corpo. A outra linha teórica evidenciava a escola enquanto um espaço social, formador de disposições, ou seja, de *habitus*, que conformam o corpo social a partir da cultura da escola e da cultura escolar, noções derivadas da teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

A opção pela segunda linha teórica favoreceu um diálogo inovador e coerente para o que se via na pesquisa de campo e no que se produzia em termos de dados empíricos em um estudo de caso de observação realizado em uma turma de 1ª série de uma escola estadual.

Considera-se que o avanço da referida pesquisa se deu pelo que se conseguiu apontar ao seu término, ou seja, a escola enquanto um microcosmo

---

<sup>1</sup> “Por mais objetiva que seja, a Sociologia de Bourdieu permanece uma Sociologia particularmente envolvente para seus leitores por conta das dimensões bastante pessoais que supõe sua recepção. Lendo o autor, aprende-se ao mesmo tempo sobre a realidade social e sobre si mesmo”. BAUDELLOT, C. Ce qu’il m’a appris. In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté para la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris: Odile Jacob, 2004, p.335. p.334-337. Todos os textos de Pierre Bourdieu e demais autores que aparecem referenciados no original francês ou espanhol, foram traduzidos livremente neste trabalho pela pesquisadora.

<sup>2</sup> Verificar em MEDEIROS, C. C. C. de. **O corpo em escolarização**: elementos para análise da construção do corpo social. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003, orientada pela Professora Doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

social que realiza um trabalho constante e intenso nos corpos, a fim de moldá-los, a partir do processo de escolarização (processo de socialização encontrado especificamente na escola), em atitudes que têm aceitação na ordem social vigente, aceitação essa que pode ser compreendida no ajustamento inconsciente das estruturas subjetivas para as estruturas objetivas e não apenas em práticas disciplinares, conformando um determinado tipo de corpo social. Avançou-se igualmente em direção a um progresso pessoal da leitura e interpretação de um autor fundamental da Sociologia da Educação.

As primeiras leituras da obra de Pierre Bourdieu foram realizadas nas disciplinas ofertadas no Programa do Mestrado, seguindo-se à desafiadora tarefa de ler e interpretar o autor no original francês e de buscar ultrapassar a limitação de não ser, em formação, da área da Sociologia. Trilhou-se na seqüência o que seria um caminho difícil, porém profícuo teórica e praticamente, empenhando-se em estudar o sociólogo francês e compreendê-lo, investindo em leituras que, pelo que se podia atestar no exame de artigos em periódicos, teses e dissertações sobre o autor ou que utilizavam seu quadro teórico de análise, ainda estreavam no Brasil. Apoiou-se no sempre presente auxílio da orientação da dissertação em andamento e dos comentadores brasileiros cujos materiais introduzem a obra do sociólogo e buscam, de certa forma, superar o número reduzido das publicações dos livros originais do autor no Brasil.

Nesse caminho, Bourdieu tornou-se, como afirma Catani (2002) um autor “indispensável no regime de leituras”<sup>3</sup>, ingressando no sistema de pensamento da leitora/pesquisadora e produzindo sentido, sendo que, como no fenômeno descrito por Catani (2002), um livro passou a atrair o subsequente em uma cadeia alimentada pela motivação de compreender e de fazer com que a leitura pudesse ir além do comentário, servindo-se do que foi lido para tentar produzir novas formas de interpretação. À exemplo das afirmações de Wacquant (2002) de que “a prova do pudim teórico da prática será encontrada no comer prático”<sup>4</sup>, foi no campo empírico que as leituras dos textos de Pierre Bourdieu adquiriram a transparência necessária

---

<sup>3</sup> CATANI, A. M. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.57-75, abr. 2002, p.58.

<sup>4</sup> WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, nº. 19, p.99-110, nov. 2002, p. 104.

para sua utilização como ferramenta teórico-metodológica e para construção de conhecimento.

Consultando livros, textos, entrevistas e tudo mais que se fazia acessível e que constava o nome de Pierre Bourdieu ou comentários sobre ele, apresentando trabalhos em Congressos sobre o autor e resenhando livros dele ou de comentadores<sup>5</sup>, foi possível perceber o quanto a missão de entender Bourdieu seria uma construção a longo termo, mas também o quanto a descoberta de seus livros procedia a uma sedução teórica e prática que levava à próxima leitura e à vontade de poder partilhar as inúmeras possibilidades que derivavam do contato com sua concepção sociológica, a coerência de suas argumentações e as inúmeras formas de realizar, a partir de seus conceitos, as análises das fontes de evidências empíricas.

Na época do falecimento do autor, em janeiro de 2002, e nos anos seguintes, muitas foram as publicações em torno de sua obra, sua figura pública e política e as tentativas de localizar os “herdeiros” de sua Sociologia. Seja em revistas, livros, coletâneas de artigos ou em material veiculado na Internet, inventariou-se o que esse sociólogo francês legou à pesquisa social. Neste inventário foram encontrados, igualmente, textos de seus críticos implacáveis que admitiram sua força intelectual confessando que ele não possuía adversários à sua altura.

Mesmo observando a grande lista bibliográfica de Pierre Bourdieu e a diversidade de temas e espaços sociais que examinou, bem como o grande número de comentadores, atestando que Bourdieu se tornou o sociólogo mais importante e influente de sua época, verificou-se, de forma genérica – em seminários de pesquisa, debates em disciplinas e conversas informais com os colegas – que, no PPGE freqüentado, apesar da orientação realizada pelos professores, esta abordagem sociológica suscitava dúvidas e hesitação no momento de sua utilização. Existia também uma inclinação à sua discussão e emprego a partir de alguns de seus conceitos-chave, não estendendo à obra, na maioria dos casos, suas

---

<sup>5</sup> Verificar as resenhas em MEDEIROS, C. C. C. de. MILSTEIN, D.; MENDES, H. La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Madrid: Unigraf S. L. Mósteles, 1999. In **Educar**, Curitiba: UFPR, nº. 21, p. 315-318, 2003 e MEDEIROS, C. C. C. de. BOURDIEU, P. Esquisse pour une auto-analyse. Paris: Raisons D'Agir, 2004. In **Educar**, Curitiba: UFPR, nº. 25, p. 319-324, 2005.

possibilidades teórico-metodológicas. Entendeu-se então a relevância de buscar compreender, de maneira mais aprofundada, como os alunos de Pós-Graduação em Educação têm se apropriado da teoria de Bourdieu para a construção do conhecimento na área. Essa indagação deu origem ao problema desta tese que é **investigar a teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004).**

Justifica-se tal empreendimento por acreditar que o mesmo auxilia e complementa pesquisas sobre o estado da arte, realizadas na área da Educação, aprofundando especificamente as investigações sobre o mapeamento das contribuições de Bourdieu para as análises no campo educacional, trilhas já abertas por predecessores.

A importância das pesquisas sobre o estado do conhecimento é apontada por Alves-Mazzotti (2006) para quem é imprescindível realizar uma revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos, para apontar inadequações ao trato dos problemas com que se defronta a educação brasileira.

Por sua vez, Charlot (2006), reflete sobre a necessidade de se constituir uma frente de pesquisa para o resgate da memória da Educação, descobrindo o que já foi realizado em termos de pesquisa (questões, objetos, debates, referenciais teóricos utilizados, resultados obtidos, pesquisas em andamento) para compor um arquivo coletivo da pesquisa em Educação. Explica este autor que existe uma consequência em não revisar periodicamente o que tem sido feito, em não resgatar esta memória, a saber,

... refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores 'da moda'. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação<sup>6</sup>.

Os debates também podem ter acontecido em desproveito dos autores, como foi o caso de Pierre Bourdieu e como será demonstrado nesta investigação.

---

<sup>6</sup> CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, nº. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006, p.17.

Acredita-se que, em certos momentos, os pesquisadores do campo científico educacional não conseguiram dimensionar a importância e o potencial deste autor e da abordagem sociológica por ele proposta, como uma possibilidade para buscar revelar as problemáticas que se fazem presentes no campo educacional e refletir sobre as mesmas.

Pelos dados obtidos nesta pesquisa percebe-se, entretanto, uma modificação deste cenário. Esta modificação foi verificada a partir da comparação do número de trabalhos que referenciaram Bourdieu e/ou seus conceitos nas décadas de 1960 a 1990 e os dados mais recentes; e corroborado com alguns indícios, como a tradução de *La Distinction, critique sociale du jugement* (1979), lançado no Brasil neste ano de 2007<sup>7</sup>, a persistente aparição de artigos em periódicos sobre o autor<sup>8</sup>, um fascículo dedicado a ele na coleção Biblioteca do Professor da Revista Educação<sup>9</sup>, direcionada a profissionais da área educacional de ensino básico, tanto da rede pública quanto da particular, bem como a verificação da utilização de sua abordagem sociológica na Educação e em várias outras áreas de conhecimento, como um instrumento para explicar a realidade social e tentar compreender as condições do mundo contemporâneo<sup>10</sup>. Defende-se então a continuidade do movimento de leitura, releitura e estudo que vem sendo feito de Bourdieu.

Além de apontar para um renovado interesse neste sociólogo francês, este trabalho também pretende contribuir para desenhar um quadro de sua utilização, para subsidiar os já leitores, para impulsionar novos estudiosos (lembrando que os textos desse autor demandam estudo, constância e empenho), mas, principalmente, seguindo sua orientação, para “aproximar e converter um autor embalsamado e aprisionado nas bandagens mumificadas do comentário acadêmico

---

<sup>7</sup> BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. 560p.

<sup>8</sup> Cita-se, por exemplo, como a publicação mais recente encontrada em periódico sobre o autor, o artigo de VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 33, nº. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

<sup>9</sup> Trata-se do Dossiê: Bourdieu pensa a Educação na **Revista Educação**, São Paulo, vol. 5, Especial: Biblioteca do Professor, set. 2007. 90p.

<sup>10</sup> Esta informação baseia-se no número significativo do total (de todas as áreas de conhecimento) de teses e dissertações encontradas na base de dados da CAPES, com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos, bem como o número atual de pesquisadores na Plataforma *Lattes* do CNPQ que aparecem relacionados ao autor, na realização de uma busca de currículos por assunto.

num verdadeiro *alter-ego*, num companheiro no sentido dos antigos ofícios”<sup>11</sup>, extraindo do contato com sua obra, uma identificação realista e proveitosa.

Ou ainda, como sugere Corcuff (2003), para ler Bourdieu de outra maneira.

Não para buscar uma distinção a qualquer preço, mas porque o objeto/sujeito Bourdieu o solicita. Ele está recoberto demais de camadas de polêmica, de detestações, de mal-entendidos, de simplificações, de amores transitórios, de amores decepcionados, de ressentimentos, de dogmatismos, de rotinas intelectuais, etc<sup>12</sup>.

O desafio na produção desta pesquisa foi de dupla ordem. Primeiramente, lançou-se na tarefa de estudar o ambiente em que se está inserido e superar a proximidade com o campo de pesquisa, procurando realizar a identificação e objetivação do inconsciente escolar, explicado por Bourdieu (2000a) como arbitrário histórico incorporado e naturalizado, consubstancial à atividade intelectual, que pode ser percebido em suas manifestações e efeitos objetivos, ou seja, em pesquisas empíricas, históricas ou sociológicas, e que é tomado aqui por objeto.

O segundo desafio foi o de identificar e objetivar o próprio inconsciente universitário da pesquisadora que também teve que ser tomado como objeto de investigação, sob o risco de investi-lo sem perceber na análise do inconsciente histórico dos outros. Nesta segunda tarefa, buscou-se realizar o exercício de reflexividade proposto por Bourdieu (2001a), no sentido de controlar as prenoções, exercendo uma forma específica de vigilância epistemológica contra os determinismos históricos e sociais. A objetivação das disposições da pesquisadora no campo científico, as condições sociais das possibilidades e dos limites das formas de pensar, inerentes à posição subordinada no campo dos especialistas, próprio da condição de doutoranda, as operações especificamente científicas como os cuidados na construção do objeto de pesquisa e da utilização da metodologia, foram constantemente observados ao longo da investigação.

Esforçou-se então em objetivar, não a experiência vivida pela pesquisadora, cuja descrição não teria nenhum efeito prático e poderia ser encarada

---

<sup>11</sup> BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a, p. 314.

<sup>12</sup> CORCUFF, P. **Bourdieu autrement, fragilités d'un sociologue de combat**. Paris: Textuel, 2003, p.8.

como uma reflexividade narcísica, como afirma Bourdieu (2001a), mas as condições sociais das possibilidades do ato da objetivação, em que incidem os efeitos e limites desta experiência.

O teste da realização deste esforço aconteceu quando se conseguiu superar uma noção particular de apropriação que poderia fomentar a expectativa de buscar no campo empírico um modelo, um formato de apropriação. Abandonando a perspectiva positivista e prescritiva de enxergar o conceito de apropriação, transitou-se em torno de questões como: poder-se-ia apontar elementos (e não um formato enquadrado, com etapas sucessivas a se seguir) que explicitassem uma maneira de apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu? O que caracterizaria, ou como poderia ser descrita a apropriação da abordagem deste sociólogo francês? Seria a utilização de seu núcleo conceitual ou a compreensão do conjunto de sua teoria disposicional da ação? Quais as potencialidades da apropriação que vem sendo feita pelos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil?

Foi justamente para procurar respostas para estas questões, e ainda, para desmistificar incompreensões em torno deste processo de apropriação é que se edificou esta pesquisa.

Para tanto, dividiu-se esta tese em três capítulos. No **primeiro capítulo**, denominado *“Bourdieu e a Educação: considerações a partir da obra de Pierre Bourdieu”*, realizou-se o recenseamento e estudo de textos de Bourdieu que elegeram a Educação e seus elementos constitutivos como objeto de pesquisa, deparando-se com seus conceitos e pressupostos teórico-metodológicos, elaborados progressivamente ao longo de sua trajetória intelectual. Elencaram-se também, questões norteadoras para a verificação das formas de apropriação que seriam identificadas no material empírico.

Dissertou-se sobre alguns dos obstáculos para a apropriação do sociólogo francês que envolve o fato deste ter deixado como herança uma obra aberta que enreda um pensamento em movimento não linear, presente nas revisões e retomadas sucessivas dos núcleos e questões de sua abordagem sociológica reflexiva e responsável pelo formato semântico e sintático de suas produções. Apontou-se, igualmente, que o comércio internacional de idéias e a distância entre o campo de produção e o campo de apropriação, podem explicar como Bourdieu tem sido lido no Brasil e no exterior. Finaliza-se com um perfil de *Bourdieu por ele*



*mesmo* em que se argumenta, a partir de sua obra, sobre os motivos pelo qual a Educação foi um assunto de dedicação incansável do autor.

No **segundo capítulo**, *“As leituras da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional e sua apropriação nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: primeiras aproximações”*, apresenta-se o primeiro nível de análise a partir das primeiras fontes de dados, ou seja, os resumos das teses e dissertações encontradas em duas bases de dados - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - até 2004. Incluem-se igualmente, em observações complementares, os dados referentes a 2005 e 2006 disponibilizados pela base de dados CAPES posteriormente. A seqüência metodológica abrange a localização dos resumos de trabalhos que referenciaram Bourdieu e/ou seus conceitos; o exame dos resumos encontrados a partir de indicadores de análise, observando o tipo de relação com a teoria sociológica de Bourdieu, os conceitos mais utilizados, os temas pesquisados, a realização ou não de trabalho de campo e com que técnicas, entre outros; e a organização de uma base de dados específica para o encaminhamento da pesquisa para o segundo nível de análise, a partir da categorização dos programas em que foram identificados centros produtores de teses e dissertações que utilizaram a teoria sociológica de Pierre Bourdieu em suas pesquisas. A partir destes centros, procedeu-se à seleção de alguns trabalhos indicados pelos orientadores e formadores de pesquisadores no campo educacional com esta abordagem sociológica, para extrair elementos de exemplificações de apropriações da teoria em questão.

O **terceiro capítulo**, *“A apropriação de Pierre Bourdieu nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil: aprofundando o olhar a partir da leitura de teses e dissertações”*, situa a pesquisa como um texto que se insere no conjunto de trabalhos que se propõem a estabelecer o “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, recenseando e conhecendo o já construído e produzido em determinada área de saber. Após o rastreamento da produção discente que apontou a utilização do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu, experimentou-se a necessidade de inventariar mais profundamente a apropriação da teoria sociológica de Bourdieu e para isso foram selecionadas teses e dissertações que foram lidas na íntegra.

Utilizando a análise de conteúdo como metodologia para o exame metódico, sistemático e objetivo do conteúdo dos textos, desenvolveram-se os elementos de análise relativos ao tema/problema; aos conceitos e noções de Bourdieu empregados para a construção das pesquisas; aos motivos que levaram os discentes, autores dos trabalhos, a escolherem este referencial teórico nesta área de conhecimento, destacando também neste item aspectos que podem constituir-se em elementos exemplos da utilização da teoria sociológica de Pierre Bourdieu nas teses e dissertações examinadas. Observou-se igualmente de que forma foram realizadas a análise dos dados empíricos e se, nesta ocasião, a teoria sociológica de Bourdieu foi utilizada para construir categorias de análise. Por último, foram recenseadas as obras referenciadas de autoria de Bourdieu e de seus comentadores, verificando sua possibilidade de subsídio à discussão e construção dos textos.

Nesse capítulo realizou-se uma interpretação dos dados produzidos a partir da leitura das teses e dissertações, em dois pólos de inferência - o emissor, ou produtor da mensagem, e a mensagem, ou o conhecimento produzido a partir de elementos das noções e conceitos desenvolvidos por Bourdieu. Localizou-se o autor discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no campo científico educacional, campo esse descrito como pano de fundo da emissão e da mensagem propriamente dita, a formação de suas disposições ou *habitus* científico e seu investimento para adquirir o capital corrente no campo, ou seja, o capital científico ou autoridade científica.

Procurou-se perceber que novos conhecimentos foram produzidos a partir do referencial teórico utilizado e que é aqui investigado quanto à apropriação. Para tanto, agruparam-se questões encontradas nos textos de Pierre Bourdieu, reunidos no primeiro capítulo desta tese, em três categorias denominadas de *espaço social/campo*; *práticas sociais/habitus*; *economia de bens simbólicos/capital*, articulando em seguida, em torno dessas categorias, as teses e dissertações lidas e que destacaram prioritariamente em seus textos alguma dessas noções/conceitos do sociólogo francês. Para cada categoria, explorou-se que tipo de mensagens e quais novas formas de reflexão sobre o campo educacional, com esse quadro teórico de análise, foram realizadas, a partir de uma forma de abordar os problemas de pesquisa e desenvolvê-los.

Nas **Considerações Finais**, recuperam-se, com efeito de síntese, elementos presentes na tese para responder às questões que conduziram esta investigação. A partir da premissa de não estabelecer um formato único de apropriação, indicam-se as potencialidades da produção de sentido da abordagem sociológica em questão nas produções discentes.

Revela-se uma rede de relações configurada no campo científico educacional para a formação de disposições científicas, que compreende os centros produtores, responsáveis pela realização de um processo de ensino-aprendizagem de leitura do autor em um nível mais profícuo. A incorporação de sistemas de esquemas cognitivos tem tido impacto no campo de produção científica e em um movimento de continuidade de apropriação, que pode estar conduzindo as produções discentes de pós-graduação em Educação no Brasil para a adoção de um modo de pesquisa mais próximo ao desenvolvido por Pierre Bourdieu.

## 1. BOURDIEU E A EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU

*... assumir o ponto de vista do autor: ... o sentimento de apreender uma obra e uma vida no movimento necessário de sua realização e de estar, portanto, apto a conferir uma apropriação ativa de ambas, simpraxia em lugar de simpatia, voltada ela mesma para a criação e a ação...*<sup>13</sup>

Pierre Bourdieu

### 1.1 TEXTOS E CONTEXTOS: A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BOURDIEUSIANA

Por que Pierre Bourdieu merece destaque na construção do conhecimento em Educação?

Esta é a pergunta que atua como fio condutor deste trabalho. Ao buscar respondê-la, não só estará se efetivando uma base para compreender o empreendimento sociológico desse autor com relação à área em questão, mas poderá ser verificado como os alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período compreendido entre 1965 e 2004, o leram e utilizaram seu quadro teórico de análise para construção de suas teses e dissertações.

Para tanto, longe de pretender apartar suas análises da Educação do conjunto de sua obra, optou-se por executar o recenseamento e o estudo dos trabalhos de Bourdieu que elegem este tema como objeto de pesquisa, deparando-se com seus conceitos e pressupostos teórico-metodológicos.

Realiza-se então, aqui, um recorte de “Bourdieu por ele mesmo”, planejando analisar reflexivamente os textos que legou, empenhando-se em ultrapassar as descobertas genéricas e superficiais, elencando, no comentário sintético, questões norteadoras que irão auxiliar na elaboração de um quadro geral de sua produção sobre a Educação e, a partir desse, verificar as diferentes formas de apropriação identificadas no material empírico.

---

<sup>13</sup> BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a, p.134.

Consultando a bibliografia dos trabalhos de Pierre Bourdieu e mesmo de suas traduções em línguas estrangeiras<sup>14</sup>, compilados por Yvette Delsaut, que fez parte da equipe do laboratório do sociólogo no *Centre de Sociologie Européenne*, e Marie-Christine Rivière, sua assistente no *Collège de France* e atualmente integrante da equipe responsável pela revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, pretendeu-se destacar, em ordem cronológica, os textos de Bourdieu sobre Educação.

Observando esses trabalhos, verificou-se que a Educação foi um dos temas privilegiados de investigação da Sociologia desenvolvida por este autor, percebendo-se inclusive, com o avanço das leituras dos textos escolhidos, como Criado (2004), que não só algumas de suas principais obras são dedicadas à análise do sistema educativo, mas também, nessas obras, são desenvolvidos grande parte de seus conceitos centrais, encontrando em suas teorizações sobre o sistema escolar, suas primeiras formulações sistemáticas<sup>15</sup>.

Mesmo Bourdieu (2000b) admite que a Sociologia da Educação desempenhou um papel importante em seu trabalho, na medida em que o sistema escolar, segundo ele, poderia proporcionar uma ocasião privilegiada de estudar os fenômenos de transmissão cultural, destacando o problema da transmissão das estruturas mentais e dos sistemas de classificação.

### 1.1.1 *Les Héritiers*

O autor propôs entre os anos 1960 e 1970, uma Sociologia científica original centrada na cultura, principalmente na cultura escolar. Em 1964, escreve o livro *Les Héritiers: les étudiants et la culture* (Os herdeiros: os estudantes e a cultura) em parceria com Jean-Claude Passeron, embasando-se em pesquisas empíricas realizadas em 1962 e 1963. Na referida obra, a primeira da trilogia<sup>16</sup> que constitui a Sociologia da Educação de Bourdieu e que não está traduzida até o momento para o

---

<sup>14</sup> Trata-se do livro DELSAUT, Y.; RIVIÈRE, M-C. **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu**. Pantin: Le Temps des Cérises, 2002. 241p.

<sup>15</sup> Verificar comentários complementares em CRIADO, E. M. De *La Reproducción* al campo escolar. In ALONSO, L. E.; CRIADO, E. M.; PESTAÑA, J. L. M. (orgs.). **Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo**. Madrid: Fundamentos, 2004. p.67-114.

<sup>16</sup> Para Mounier (2001) essa trilogia seria composta pelas obras *Les Héritiers* (1964), *La Reproduction* (1970) e *La Noblesse d'État* (1989). Pode-se acrescentar também a esta lista o livro *Homo Academicus* (1984), em que Bourdieu explora a estruturação do campo acadêmico.

português, os autores descrevem os mecanismos e processos pelos quais o sistema de ensino legitima os privilégios sociais, eliminando os “deserdados”, seja no acesso à instituição de ensino superior, fato percebido na representação desigual das diversas camadas sociais nesse grau de escolarização, seja no interior da mesma, provocando práticas escolares comuns, mas experiências que não podem ser consideradas idênticas e, sobretudo, coletivas.

É justamente esta questão que dá início ao livro: “seria suficiente constatar e lamentar a representação desigual das diferentes classes sociais no ensino superior para estar dispensado de qualquer obrigação com relação às desigualdades frente à escola?”<sup>17</sup> A partir daí, Bourdieu e Passeron (1964) deixam claro que a intenção não é a realização de um trabalho de pesquisa estatístico e monográfico sobre os problemas de desigualdade de acesso ao ensino superior e sim, efetivar o desvelamento de um quadro sociologicamente estabelecido na Educação e detectar os possíveis mecanismos que desfaçam tal lógica.

Mesmo que as análises contidas no livro se atenham ao ensino superior, é evidente que o quadro que se apresentou vinha se delineando progressivamente nos níveis de escolaridade precedentes, que poderiam ser relacionalmente examinados. Um exemplo disso é a constatação dos autores sobre a noção de democracia desencantada do sistema escolar, das vias múltiplas e desviadas pelas quais a escola elimina continuamente os alunos originários dos meios menos favorecidos e que culminam nos obstáculos culturais, percebidos nas diferenças de atitudes e de aptidões significativamente ligadas à origem social interferindo na formação do estudante, mesmo que esse tenha permanecido durante quinze a vinte anos sob a ação homogeneizante da escola. A escola seria a via real da democratização da cultura se ela não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais diante da cultura. Esta ignorância das desigualdades diante da cultura não seria no sentido de perceber todos os alunos da mesma forma, como categoria homogênea, e sim no sentido de não perceber, de desconhecer, que existem alunos com déficit cultural.

Apesar de escapar da eliminação decorrente das chances simbólicas de acesso aos níveis de ensino superior e conseguindo entrar na universidade, novas

---

<sup>17</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Les Héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964, p.11.

desigualdades serão imputadas para esses estudantes que devem escolher as áreas que podem ser objetivamente freqüentadas por uma determinada classe social, sendo que ainda terão que lidar com as desigualdades de informações sobre os estudos, aptidão do manejo de instrumentos intelectuais, os modelos culturais associados a certas profissões e a adaptação das regras e valores que regem a escola.

Para Bourdieu e Passeron (1964) no desempenho escolar existe uma tendência de atribuir ao passado imediato o sucesso ou o fracasso escolar, quando na verdade dependem de orientações precoces que são feitas, por definição, no meio familiar. A ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais, desencadeando na lógica escolar as sanções que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las. Essas sanções são realizadas pelo prisma da “ideologia do dom”<sup>18</sup>, ou seja, uma ideologia meritocrática que determina que, se o indivíduo não tem talento, a escola, mesmo dando as mesmas condições para todos, nada pode fazer. Trata-se, de um lado, da transformação da desigualdade social em desigualdade de competência e uma reação de neutralidade do sistema escolar em relação ao fracasso escolar e, por outro lado, da aceitação do dom social encarado como dom natural.

Isso se deve em grande parte pela escola valorizar a cultura livre<sup>19</sup>, a cultura herdada dos indivíduos das classes favorecidas adquirida nas experiências extra-escolares, desvalorizando a cultura que ela própria transmite. A cultura escolar<sup>20</sup>, segundo os autores, não seria então uma cultura parcial ou uma parte da cultura, seria sim uma cultura inferior. Os elementos que a compõem, não têm o sentido que teriam em um conjunto mais amplo. Isso se prova quando é percebido que os indivíduos de origem social inferior e que só adquiriram a cultura escolar, em

---

<sup>18</sup> Ibidem, p.27.

<sup>19</sup> A cultura livre também é chamada de cultura geral. Nogueira e Nogueira (2004, p.60), explicam a expressão “cultura geral” como uma “expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal”.

<sup>20</sup> Em seu texto “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”, Bourdieu (2001b) caracteriza a cultura escolar como um programa de percepção, de pensamento e ação. Vasconcellos (2002) a partir de sua leitura do autor, afirma que a cultura escolar compreendida na teórica sociológica de Pierre Bourdieu é a seleção de conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas e práticas linguísticas, imposta pela classe dominante como sendo a cultura legítima, e essa cultura culta precisa ser sistematicamente valorizada por um conjunto de estratégias e rituais de consagração para que seja legitimamente aceita e reconhecida por todos.

uma aprendizagem de renúncia de sua própria cultura, em uma aculturação, são inferiorizados diante da exaltação da cultura dos herdeiros.

Outro aspecto levado em consideração no espaço escolar e que contribui para acentuar as desigualdades frente à cultura, é a falta de integração no meio estudantil. Os contatos entre os estudantes que objetivem trocas de experiências, para a transmissão de informações técnicas e de incitações intelectuais, são raros. Percebe-se que os estudantes não constituem um grupo social homogêneo, independente e integrado. Esta passividade do ser estudante também está ligada à condição do aluno em direta associação com seu futuro profissional.

A discussão feita no texto também se expande para a prática pedagógica dos professores que só reconhecem os alunos como iguais em deveres e direitos. Normalmente serão enxergadas somente, nas práticas escolares cotidianas, as lacunas culturais grosseiras que possuem determinados alunos em sua formação escolarizada. Esse fato, levantado pelos autores, é bastante significativo, pois interfere na relação que procura o aluno no corpo professoral que é a de mestre e aprendiz, em uma tentativa de obter referências intelectuais e de valores culturais.

O professor tem a função de criar o desejo do consumo do saber ao mesmo tempo em que busca satisfazê-lo. Segundo Bourdieu e Passeron (1964), o carisma professoral é uma incitação permanente para a consumação cultivada e também neste aspecto se prova que o ensino não tem influenciado nada nem ninguém já que tem suscitado no aluno a necessidade de produtos que eles têm dispensado. Isso se dá pela lógica existente no sistema escolar e os produtos deste sistema, ou seja, os alunos e os professores, experimentam essa lógica. Os estudantes não contribuem com a orientação ou a transmissão do saber. Os professores não consultam os alunos sobre suas necessidades e, quando os consultam, se deparam com a passividade e espanto dos alunos que demandam dos professores a resposta sobre suas urgências e escolhas que possam satisfazer suas necessidades. A escola é responsável, então, por produzir um lote de consumidores particularmente conformados, como utilizadores e transmissores de uma cultura criada por outros. Para os autores, estudar, neste sistema escolar em curso, não é produzir, mas se produzir como capaz de produzir<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Ver comentários complementares em BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Les Héritiers**: les étudiants et la culture..., 1964 .



A conclusão do livro proposto por Bourdieu e Passeron (1964) retoma alguns pontos principais da obra e sistematiza, como sua função principal, a descrição das diferenças sociais e das desigualdades escolares, questionando as idéias hegemônicas sobre as quais o sistema escolar se fundamenta. Desvelar o privilégio cultural e a ideologia do dom a partir de uma reflexão crítica e denunciadora coloca em xeque afirmativas que são constantemente feitas como, por exemplo, “os estudantes não lêem mais”, “o nível dos estudantes baixa a cada ano”, ou ainda, uma mãe, na presença do filho, diz que este não é bom em francês, ignorando que os resultados de seu filho estão diretamente ligados à atmosfera cultural da família, que ela está transformando em um destino individual o que é fruto de uma educação e que pode ainda ser corrigido, ao menos parcialmente, por uma ação educativa. Assim, para os autores, a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais já que as classes menos favorecidas, conscientes demais de seu destino e sem a consciência das vias pelas quais esse se realiza, contribuem para a sua realização.

Bourdieu e Passeron (1964) revelam ainda que cada progresso no sentido da explicitação das exigências recíprocas de alunos e professores, da organização dos estudos para permitir que os estudantes desfavorecidos possam superar suas desvantagens, é um avanço em direção à igualdade de condições dentro da escola.

Para os autores, o ensino realmente democrático é aquele que permite que o maior número possível de indivíduos conquiste, no menor tempo possível, e da melhor forma, as aptidões que estruturam a cultura escolar em um dado momento. Percebe-se que este modelo democrático se opõe tanto ao ensino tradicional orientado em direção à formação e seleção de uma elite bem nascida, como ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida. A democratização real do ensino não pode acontecer sem um tipo de ação pedagógica que se dedique a neutralizar metódica e continuamente, da educação infantil à Universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural e à vontade política de dar a todos chances iguais diante do ensino.

Em Nogueira e Nogueira (2002, 2004), lê-se que a partir de *Les Héritiers*, Bourdieu fornece uma resposta original, abrangente, com sólida fundamentação teórica e lastro empírico, para o problema das desigualdades escolares no sistema

francês. Tal resposta torna-se um marco na história da Sociologia da Educação, mas também do pensamento e da prática educacional em todo mundo, tornando obrigatória para todo estudioso ou pesquisador em Educação a passagem e a confrontação com sua teoria<sup>22</sup>. A revolução científica que propunha interpretava a escola e a Educação de um novo modo, explicando o que a perspectiva anterior, a funcionalista, não conseguia. Essa perspectiva, que predominava até então nas Ciências Sociais, propalava uma visão otimista atribuindo à escolarização um papel central: a difusão de um conhecimento racional, instrumental e objetivo que os alunos, em condições iguais, poderiam ter acesso. Competindo e destacando-se dentro do sistema de ensino por seus dons individuais, seriam então selecionados por critérios racionais para ocupar posições diferenciadas na hierarquia social.

Contrariando a visão otimista da escola enquanto um espaço social democrático e emancipador, a Sociologia da Educação *bourdieusiana* busca apontar que esse universo não é neutro e que autentica as práticas das classes dominantes. Longe de equiparar os escolares, fornecendo instrumentos em forma de capital simbólico que pudessem garantir o sucesso escolar e a transposição de obstáculos de ordem social e cultural, a escola reforçaria as desigualdades.

Segundo Nogueira e Nogueira (2004), alguns sociólogos tentaram levantar hipóteses para explicar o sucesso da teoria da Educação de Bourdieu, enquanto uma teoria de potencial crítico que revolucionou a visão dominante sobre o papel e a função (libertadora) da escola, apontando o caráter abrangente da mesma, dando conta, em um nível macro, das estatísticas relativas às desigualdades escolares e dos fenômenos relativos ao processo da transmissão dos saberes. Explica também os eventos que a contradizem, pois acredita que as exceções confirmam a regra e reafirmam a autonomia relativa do sistema escolar e o caráter ilusório e neutro de seu funcionamento.

---

<sup>22</sup> Um exemplo desta passagem obrigatória pode ser colhido na entrevista de Bernard Charlot ao jornal *Le Monde* (26/01/2002) destacada por Nogueira e Nogueira (2004, p.11), em que este sociólogo da Educação da França declara, referindo-se aos sociólogos de sua geração: "Nós tivemos que nos definir em relação à Bourdieu para construir nosso espaço de pensamento". Os comentadores citam também François Dubet, outro sociólogo francês, não filiado à escola *bourdieusiana* que afirma que todo sociólogo da Educação deve passar pela teoria da reprodução, pois não existe outra teoria que seja ao mesmo tempo uma teoria da escola, da mobilidade social, da sociedade e uma teoria da ação.

Após *Les Héritiers*, Bourdieu se dedicou a uma série de artigos<sup>23</sup> e comunicações orais sobre Educação. Entre esses, destaca-se o artigo de 1966 intitulado *L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*, que se encontra traduzido e publicado no Brasil como “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”<sup>24</sup>. Neste texto, o sociólogo recupera vários pontos abordados em *Les Héritiers* e os complementa, destacando que é por um efeito de inércia cultural que se continua a acreditar na ideologia da escola libertadora e promotora de mobilidade social. Ao sair deste torpor, se percebe que, ao contrário, a escola é um dos fatores mais eficazes de conservação social e, ao invés da transmissão aberta dos privilégios, é responsável pela proteção dos privilégios para poucos.

Retoma e reforça o argumento da necessidade de desvelar os mecanismos de eliminação de crianças desfavorecidas da escola, concentrando-se no fato de que “as cartas são jogadas muito cedo”<sup>25</sup>. Alerta para as condições de transmissão do capital cultural, explicando que a residência, parisiense ou provinciana, e o nível cultural dos antepassados da primeira e da segunda geração, permitem explicar variações no êxito escolar, mesmo em um nível de escolarização mais elevado.

Assim como o fez em *Les Héritiers*, Bourdieu fornece dados com relação às chances de um jovem entrar na Universidade. Expõe que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas

---

<sup>23</sup> Segundo dados obtidos em DELSAUT, Y.; RIVIÈRE, M-C. **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu**. Pantin: Le Temps des Cérises, 2002, entre *Les Héritiers* (1964) e “A Reprodução” (1970), Bourdieu publica, sobre a temática da Educação, *Les étudiants et leurs études*, no *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne* (1964); *Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique* e *Les étudiants et la langue d'enseignement*, também no *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne* (1965); *La transmission de l'héritage culturel*, no livro de DARRAS, *Le partage des bénéfices, expansion et inégalités en France*, Paris: Minuit, 1966; *L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*, na *Revue française de sociologie* (1966); *La communication entre professeurs et étudiants*, na *Travail social, Fédération Française des Travailleurs Sociaux* (1967); *La comparabilité des systèmes d'enseignement*, no *Cahiers du Centre de Sociologie Européenne* (1967); *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, comunicação oral no VI Congresso Mundial de Sociologia (1967); *Le système des fonctions du système d'enseignement*, na *Education in Europe* (1969).

<sup>24</sup> Verificar em BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001c. p.39-69.

<sup>25</sup> Ibidem, p.41.

chances são ainda, duas vezes superior às daquelas de um jovem de classe média”<sup>26</sup>. Para o autor, o liceu não faz parte, portanto, do universo concreto das famílias populares e são necessários uma série de sucessos excepcionais, de conselhos de professores ou apoio de algum membro da família, para que se cogite enviar seus filhos para lá. Normalmente o que acontece é que o efeito de destino é continuamente lembrado pela experiência direta e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças de seu meio. Além das desigualdades no espaço escolar, seja no acesso, seja no tratamento, muitas vezes em acordo com o pertencimento social<sup>27</sup>, o artigo traz uma discussão bastante pertinente também com relação à desigualdade de consumo de práticas culturais. Argumenta com base em dados sobre a frequência aos museus, que depende estreitamente do nível de instrução já que os obstáculos econômicos são de menor monta, que os indivíduos teriam uma desigualdade nas necessidades culturais. Neste ponto indica que um dos papéis da escola seria justamente este: o de desenvolver a aspiração à cultura, inclusive à cultura menos escolar.

Afirma Bourdieu (2001c) que o desejo de ascensão por meio da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem cumulativas e enquanto haja uma rigidez da ordem social que favoreça o monopólio da utilização da instituição escolar e, por conseqüência, o monopólio da manipulação dos bens culturais.

Outro artigo desse período que pode ser comentado é *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée* (1967), traduzido como “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento” e publicado em 1974 na coletânea organizada por Sérgio Miceli. Neste texto, Bourdieu (2001b) faz reflexões, entre outros aspectos, sobre a cultura escolar como a responsável por propiciar aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação. Assim, o sistema de ensino dota os alunos de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação que é profundamente interiorizado e que serve de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores, não esquecendo que todo esse processo também depende das condições de aquisição dos esquemas intelectuais

---

<sup>26</sup> Ibidem, p.52.

<sup>27</sup> Para Bourdieu (2001c), o pertencimento social, a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, são objeto de pequenas percepções de classe e contribuem para orientar – mais freqüentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres.

mais fundamentais. A afirmação de uma cultura implica na afirmação do valor da cultura transmitida, mas implica também na atualização de certo tipo de relação com a cultura.

Segundo o autor, a escola se organiza para transmitir a cultura com procedimentos e programas de pensamento que facilitem sua transmissão metódica. A escola atua também enquanto “força formadora de hábitos”<sup>28</sup> propiciando uma disposição geral geradora de esquemas particulares aplicáveis em diferentes campos do pensamento e de ação que pode ser denominado de “*habitus* cultivado”<sup>29</sup>. Este *habitus* cultivado, como uma propriedade que consagra uma distinção, é responsável por identificar os que, por meio da educação escolar, possuem uma cultura erudita vinculada pela escola, distinguindo aqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada por obrigações de um ofício ou pelos contatos sociais com seus semelhantes.

Bourdieu (2001b) ressalta ainda que é possível reconhecer “escolas de pensamentos”<sup>30</sup> e que estas possuem características nacionais da atividade intelectual ligadas às tradições dos sistemas escolares cuja especificidade deriva, por sua vez, de uma história nacional particular e mesmo de sua história específica no interior desta história. Destaca também que, a partir de um dado momento histórico, é possível identificar uma hierarquia das disciplinas acadêmicas e que esta hierarquia orienta as produções intelectuais. Assim, “em cada sociedade histórica, a hierarquia das ‘questões’ dignas de interesse comanda inúmeras escolhas vividas como ‘vocações’ e guia as ambições intelectuais mais vivas em direção aos objetos de estudo mais prestigiados”<sup>31</sup>.

### 1.1.2 A Reprodução

Em 1970, Bourdieu publica, também com a parceria de Passeron, o livro *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, traduzido para o português como “A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de

---

<sup>28</sup> BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistema de pensamento. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001b, p.211.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem, p.222.

<sup>31</sup> Ibidem.

ensino”, lançado pela Livraria Francisco Alves Editora S.A., em 1975, em que os autores ratificam a idéia de que o sistema de ensino contribuiria para a reprodução das desigualdades sociais e culturais e para a conservação de uma ordem socialmente estabelecida.

O livro “A Reprodução” é considerado por muitos comentadores uma síntese teórica de *Les Héritiers*, o que pode muito bem ser compreendido avaliando que além dos dados empíricos, os autores se utilizam de noções elaboradas para explanar e explicar a realidade observada<sup>32</sup>.

Assim como em *Les Héritiers*, Bourdieu e Passeron (1973) abordam a noção de capital cultural<sup>33</sup> associada às noções de capital lingüístico ou competência lingüística, discussões estas que figuram em muitos trechos do texto, uma vez que os autores consideram o sistema de ensino como um sistema de comunicação. Mas ampliam a definição do conceito e suas implicações enquanto “bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares e cujo valor, enquanto capital cultural, se dá em função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar, nos diferentes grupos ou classes”<sup>34</sup>.

Além da noção de capital cultural, Bourdieu e Passeron (1973) abordam em “A Reprodução” as noções de violência simbólica e de arbitrário cultural. Para Champagne (2004) esta obra apóia-se principalmente na noção de violência simbólica, dando uma nova dimensão à noção de poder. Trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítima, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas. A teoria da

---

<sup>32</sup> Verificar exemplo desta constatação em BONNEWITZ, P. **Pierre Bourdieu: vie, oeuvres, concepts**. Paris: Ellipses, 2002a. 96p.

<sup>33</sup> Vale destacar com Champagne e Christin (2004) que nas primeiras análises do sistema de ensino, em *Les Héritiers* e “A Reprodução”, a noção de capital cultural não tem a complexidade que adquirirá na seqüência, mas são nesses trabalhos que se encontra sua gênese, aprofundando-se posteriormente o conceito em pesquisas sobre as funções sociais das práticas culturais (pesquisas que tratam dos usos sociais da fotografia e da freqüência aos museus. Verificar em BOURDIEU, P. **Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie**. Paris: Minuit, 1965. 361p. e BOURDIEU, P. **L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leurs public**. Paris: Minuit, 1966. 251p.). O conceito de capital cultural teve sua conformação mais completa na obra *La Distinction, critique sociale du jugement* (1979).

<sup>34</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1973, p.46.

violência simbólica repousa, portanto, em uma teoria da produção da crença, aspecto responsável pela convicção do pertencimento a um campo social.

Mesmo que a violência simbólica seja definida como uma violência velada, dissimulação que lhe confere poderes particulares e uma especificidade peculiar, é importante salientar que no fundo permanece a forma de violência responsável pela imposição de uma arbitrariedade, mas que é invisível e facilmente esquecida enquanto tal. Esse arbitrário é imposto a partir de um poder originário de uma relação de força que impõe seu conteúdo (crenças, comportamentos, cultura) também arbitrário, já que é fruto de uma seleção realizada, levando-se em consideração os interesses dos grupos dominantes<sup>35</sup>.

No interior do sistema de ensino, Bourdieu e Passeron (1973) localizam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto uma imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”<sup>36</sup>. Assim, a ação pedagógica, exercida pela autoridade pedagógica e efetivada pela comunicação pedagógica, não no sentido informativo, mas no sentido em que o discurso do professor possui uma autoridade institucionalizada, aparece como uma instância de legitimação das relações de força no seio do espaço social, legitimando também a hierarquia social que repousa no arbitrário cultural, contribuindo para os fundamentos da reprodução cultural e social. Este arbitrário cultural escolar torna-se um instrumento da dominação simbólica por um determinado uso social da cultura como capital simbólico e é um exemplo, por ocasião de sua aquisição, da violência simbólica, não só pela imposição de legitimidade conferida pelo grupo dominante (o monopólio da legitimidade cultural dominante<sup>37</sup>), como pela conversão cultural necessária para sua assimilação<sup>38</sup>.

Assim como no texto “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”, “A Reprodução” aborda a noção *habitus*, “como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de se perpetuar após o cessar da ação pedagógica e

---

<sup>35</sup> Apontamentos complementares em TERRAY, E. *Propos sur la violence symbolique*. In ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. (orgs.). **Travailler avec Bourdieu**. Paris: Flammarion, 2003. p.299-304.

<sup>36</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement..., 1973, p.19.

<sup>37</sup> Ibidem, p.37.

<sup>38</sup> Complementação de comentários sobre esse aspecto, podem ser colhidos em BONNEWITZ, P. **Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002b. 124p.

assim de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”<sup>39</sup>. Esta formação durável, este *habitus*, seria fruto de um trabalho de inculcação de um “trabalho pedagógico”<sup>40</sup>, que poderia ser graduado a partir do quanto de arbitrário cultural se conseguiria inculcar nos destinatários e quanto o *habitus* produzido pudesse ser transferível, capaz de engendrar práticas em conformidade com os princípios do arbitrário inculcado.

O conceito também é destacado mais adiante no livro como um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação, princípio unificador e gerador de práticas, utilizado para compreender a durabilidade e transferência de tais práticas. Segundo os autores, a Educação, a partir de práticas institucionalizadas, poderia ser considerada como um instrumento fundamental da continuidade histórica. Responsável pelo processo por meio do qual se opera a reprodução do arbitrário cultural pela mediação da produção do *habitus* e produtor de práticas em conformidade com o arbitrário cultural, o sistema educacional equivaleria, em nível cultural, ao que acontece na transmissão do capital genético em nível biológico.

Importante lembrar que o conceito de *habitus* é central na abordagem sociológica de Pierre Bourdieu e assim como os demais conceitos que desenvolveu, foi formulado na prática e pela prática empírica<sup>41</sup>. Mesmo que anteriormente já estivesse em parte presente em seus trabalhos na Argélia, é no posterior desenvolvimento de sua obra que utilizou o conceito sistematicamente e a partir de uma ótica original, uma vez que se referencia à noção como “herança vacante”<sup>42</sup> que provém da Filosofia antiga<sup>43</sup>, dando-lhe destaque e apontando seu caráter mediador entre as relações objetivas e os comportamentos individuais.

---

<sup>39</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement..., 1973, p.47.

<sup>40</sup> Ibidem, p.46.

<sup>41</sup> Com relação à formulação de seus conceitos, Bourdieu (1996a, p.07) afirma que: “eu não gostaria de ser lido como um ‘teórico’ puro: os conceitos que proponho, não são o produto de uma partenogênese teórica e foram todos construídos, com frequência, ao preço de um grande esforço, para resolver problemas inseparavelmente empíricos e teóricos”.

<sup>42</sup> BOURDIEU, P. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b, p.205.

<sup>43</sup> Chauviré e Fontaine (2003) destacam que as partes mais teóricas da obra de Pierre Bourdieu dialogam e, frequentemente realizam uma ruptura, com as grandes correntes filosóficas, notadamente as do século XX, esforçando-se em ultrapassar a “ilusão escolástica” que deforma, segundo o sociólogo, o pensamento dos filósofos. Explicando especificamente o termo, Wacquant (2004a, pp.35-36) explica que “as raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do



A partir de suas reflexões sobre a Educação, Bourdieu, ao escrever o posfácio do livro de Erwin Panofsky (*Architecture gothique et pensée scolastique*), detecta uma relação de afinidade entre a arte gótica e o pensamento escolástico, lembrando que Panofsky não só observou uma correspondência entre imagens e idéias de um período, mas afirmou que essa semelhança derivaria de uma socialização sistematizada, de uma Educação, que teria seu princípio na instituição escolar, com o propósito de transmitir um sistema de esquemas que constituiriam a cultura, ou seu *habitus*. Segundo Setton (2002), Bourdieu ao utilizar o conceito de *habitus*, avança justamente quando afirma que a cultura não é somente um código comum, sendo sobretudo um conjunto de esquemas fundamentais assimilados e que engendram esquemas particulares aplicáveis a situações particulares<sup>44</sup>.

Em algumas passagens de “A Reprodução”, percebe-se que grande parte dos elementos necessários para compreender o conceito de *habitus* estão presentes. Obviamente tais elementos serão sistematizados e aprofundados ao longo do trabalho de Pierre Bourdieu, permitindo explicitar que o *habitus* é um sistema (um conjunto de elementos organizados) aberto (afrontado por novas experiências e assim afetado por elas) de disposições (atitudes). As disposições, inclinações de perceber, sentir, fazer e pensar, são interiorizadas pelos indivíduos a partir do processo de socialização, mecanismo pelo qual se realiza a aprendizagem das relações sociais entre os agentes, assimilando e internalizando uma matriz cultural em condições objetivas de existência (estruturas estruturadas, ou seja,

---

caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta. No século treze, o termo foi traduzido para o latim como *habitus* (particípio passado do verbo habere, ter ou possuir), por Tomás de Aquino na sua *Summa Theologiae*, em que adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação proposital. Foi usada parcimoniosa e descritivamente por sociólogos da geração clássica como Émile Durkheim, pelo seu sobrinho e colaborador próximo, Marcel Mauss, assim como por Max Weber e Thorstein Veblen. A noção ressurgiu na fenomenologia de forma mais proeminente nos escritos de Edmund Husserl, que designava por *habitus* a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras. Husserl também usava como cognato conceptual o termo *habitualität*, mais tarde traduzido para o inglês por seu aluno Alfred Schutz como ‘conhecimento habitual’, uma noção que se assemelha à de hábito, generalizada por Maurice Merleau-Ponty na sua análise sobre o ‘corpo vivido’, como impulsor silencioso do comportamento social. O *habitus* também figura nos escritos de outro estudante de Husserl, Norbert Elias, que fala do ‘*habitus* psíquico das pessoas civilizadas’ no estudo clássico *Processo Civilizador* (1937)”.

<sup>44</sup> Verificar observações complementares sobre a formação e desenvolvimento do conceito de *habitus* em SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 20, p.60-70, mai./jun./jul./ago. 2002.

condicionamentos sociais exteriores). Esse movimento pode ser compreendido como a interiorização da exterioridade. Tais disposições, por estarem predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, também geram e organizam práticas que integram experiências passadas, sendo transferíveis a situações variadas e adaptadas de forma regulada e regular por princípios de ação, percepção e reflexão, ora consciente, ora inconsciente. Nessa produção social dos agentes, que possui um sentido prático, pode-se perceber a exteriorização da interioridade<sup>45</sup>.

Como é produto de uma posição e de uma trajetória social dos indivíduos, o *habitus* é produzido a partir das aquisições referentes a determinado pertencimento social e constituído de disposições compostas de forma primária e adquiridas no seio familiar ao longo da infância. Essas disposições mais precoces, duráveis e decisivas, servirão de base e referência para disposições que forem posteriormente assimiladas, pois condicionam a aquisição ulterior de novas disposições.

A noção da constituição do *habitus* primário auxilia pensar em como esse é aprendido, não sendo de forma mecânica, mas o produto de uma aplicação sistemática de princípios coerentes que passa da prática para a prática não necessitando de explicitação e conscientização<sup>46</sup>.

Além de ser responsável pela geração de práticas, é importante ressaltar que o *habitus* é responsável também pela classificação de práticas. É na relação entre essas duas capacidades que o *habitus* se define, a saber, a capacidade de produzir práticas classificáveis e a capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e seus produtos a partir de um sistema de classificação. Esse potencial do *habitus* permite identificar os gostos e estilos de vida que se constituem no espaço social, enquanto traços distintivos associados à posição correspondente em determinado campo social<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> A interpretação que nesta tese se faz do conceito, abordando seus principais elementos de composição em partes detalhadas, tem a intenção de buscar esclarecer seu enunciado, sendo elaborada a partir de leituras de Bourdieu (1973, 1980, 1987a, 2002a), Bourdieu e Wacquant (1992), Setton (2002), Wacquant (2004a), Sapiro (2004a), Pinto (2000), Bonnewitz (2002a, 2002b), Chauviré e Fontaine (2003), Nogueira e Nogueira (2004) e Mounier (2001).

<sup>46</sup> Para Hong (1999), a não necessidade desse nível de conscientização, na teoria sociológica de Bourdieu, não tem a dimensão subjetiva de inconsciente concebida pela Psicologia, mas faz menção ao "inconsciente social", que se origina no campo social e que é responsável pela naturalização dos condicionamentos.

<sup>47</sup> Complementação em BOURDIEU, P. **La Distinction, critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 2002a. 670p.

Com este recorte do conceito, voltando especificamente ao texto de “A Reprodução”, compreende-se a intenção dos autores ao abordar em sua pesquisa, a relação pedagógica como uma relação de comunicação que possui um rendimento em função de características sociais e escolares dos receptores desta comunicação. Os índices deste rendimento podem esclarecer a produtividade específica do trabalho pedagógico de diferentes grupos dentro da instituição escolar, que também deriva do trabalho pedagógico realizado no seio da família e o formato do *habitus* inculcado em relação ao *habitus* propriamente escolar principalmente se levado em consideração o volume de capital lingüístico.

Comentando este aspecto levantado pela obra, Mounier (2001) afirma que a partir da noção de capital lingüístico pode-se compreender o que os autores querem destacar com relação à seleção, a pretensa igualdade de chances entre os estudantes e a crise do sistema universitário francês desde os anos 1960. Para o comentador, se a comunicação pedagógica na instituição universitária funcionava bem até os anos 1960 era precisamente porque a escola realizava uma operação de seleção social para definir o público universitário cujo capital lingüístico, diretamente dependente do *habitus* de classe<sup>48</sup>, estava ajustado às condições requeridas da comunicação pedagógica. A partir do momento em que surgem as políticas públicas de abertura da universidade para um maior número de alunos, a questão do capital lingüístico e o baixo rendimento que se devia às relações de comunicações se

---

<sup>48</sup> Mounier (2001, p.47) esclarece tal questão afirmando que Bourdieu deixa claro que existe uma relação particular entre o *habitus* individual e o *habitus* de grupo (*habitus* de classe). Para o comentador, os mal-entendidos acontecem quando se percebe, no *habitus* de classe, somente uma cultura de classe se impondo a todos os indivíduos que pertençam à mesma classe social, dando margem para o determinismo social. Ocorre que se nota uma “homogeneização dos *habitus* individuais”, por um lado decorrente de uma homogeneidade relativa das condições de vida e, por outro lado, das interações individuais com indivíduos pertencentes a campos sociais análogos, resultando em *habitus* relativamente homogêneos, formando o que Bourdieu denomina de classe, ou uma classe social, definida como uma classe de condições de existência e de condicionamentos idênticos ou similares. O mesmo acontece quando Bourdieu se refere à classe dominante para citar um conjunto de indivíduos dotados de um volume importante de capital, que adota *habitus* relativamente similar. Segundo Mounier (2001) a noção de grupo ou de classe, na teoria sociológica de Bourdieu, é constituída por uma regularidade estatística, ou seja, pela medida de uma homogeneidade relativa de variáveis, que se mensura pela homogeneidade das condições de vida e de *habitus*. Corroboram com o exposto Champagne e Christin (2004) quando declaram que, mais que o modo de produção dos marxistas, os estilos de vida estão, segundo Bourdieu, no princípio da constituição das classes sociais nas sociedades contemporâneas. Essa homogeneidade não exclui a percepção do *habitus* individual, traduzindo-se como uma variante estrutural do *habitus* de classe em que se expressa a singularidade da posição ocupada no interior do grupo e da trajetória pessoal. Esse *habitus* individual pode ser melhor compreendido quando se pensa na *hexis* corporal, ou seja, o componente do *habitus* que traduz as posturas, as disposições do corpo interiorizadas. Mesmo tendo similaridades decorrentes de um pertencimento social, são próprias de cada indivíduo.

evidenciam. Assim a ilusão de uma igualdade de chances entre as classes sociais no sistema de ensino se dissipa e a desigualdade acaba atingindo o coração do ensino superior. A constatação é a de que a universidade não deu conta, com a entrada em seu interior de indivíduos com *habitus* heterogêneos, de resolver os problemas pedagógicos que esta mudança de público acarretou, sendo que aí estaria a natureza exata da crise do sistema universitário francês desde os anos 1960 até hoje em dia.

A reprodução social que derivou da instituição escolar de nível superior se deu então, segundo Bourdieu e Passeron (1973), devido à ineficiência, ao enfraquecimento da informação que é operada na comunicação entre professores e estudantes. Os autores perceberam que a comunicação pedagógica se perpetua em determinado formato, mesmo que contraditoriamente, a informação transmitida por esta comunicação tendesse a se anular para alguns alunos excluídos da possibilidade de lidar com o idioma universitário. A comunicação pedagógica, com seu ritmo, seu rito, suas palavras mal conhecidas ou desconhecidas que aparecem estereotipadas e seu sistema de engajamento visível e invisível no espaço social, constitui a ação pedagógica como ação de imposição e inculcação.

Os alunos que são capazes de intercambiar estes signos de reconhecimento da linguagem e da cultura, que concordam seu *habitus* cultivado às exigências da instituição, levam vantagem sobre os que não fazem esta concordância e que ainda sofrem pela ausência de questionamento sobre a forma tomada da comunicação pedagógica por parte dos professores. É toda uma lógica da instituição escolar fundada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante a infalibilidade do professor e o reconhecimento de sua autoridade.

Bourdieu e Passeron (1973) lembram também que o sistema de ensino, para cumprir sua função social de legitimação da cultura dominante, também procede aos processos de seleção e eliminação. O exame (a prova) possui características e funções internas particulares no sistema de ensino e domina a vida universitária não somente nas representações e práticas dos agentes, mas na organização e no funcionamento da instituição. Não é somente a expressão mais literal dos valores escolares implícitos no sistema de ensino, no sentido em que impõe como digna da sanção universitária uma definição social do saber e da maneira de manifestá-la, o exame oferece igualmente um dos instrumentos mais

eficazes ao empreendimento da inculcação da cultura dominante e do valor desta cultura. “Tanto quanto pelo constrangimento dos programas, a aquisição da cultura legítima e a relação legítima com a cultura, está regrada pelo direito costumeiro que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual ele se formula”<sup>49</sup>.

Os diferentes tipos de provas escolares são modelos regrados e institucionalizados da comunicação e fornecem o protótipo da mensagem pedagógica, sendo um instrumento ranqueador e certificador bastante eficaz, conseguindo mesmo proceder a uma eliminação antecipada quando, por proporções de eliminação, os indivíduos medem as “possibilidades de passagens e as probabilidades de êxito”<sup>50</sup> ou ainda as probabilidade objetivas e as esperanças subjetivas, no sistema de ensino. Para os autores, como já foi levantado por Bourdieu em seu texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, os alunos originários das classes populares têm mais chance de se auto-eliminar do ensino, renunciando à entrada na escola, do que se deixando eliminar pela sanção expressa de uma reprovação em uma prova.

Na finalização do livro, Bourdieu e Passeron (1973) apontam que o sistema de ensino age a partir de uma “autonomia relativa”<sup>51</sup> que lhe permite servir mais eficazmente às demandas externas, sob uma pretensa independência e neutralidade, dissimulando as funções sociais da manutenção da ordem social estabelecida. Foi justamente esta visão da autonomia relativa que fez com que os autores, a partir do olhar para o universo universitário pelas características sociais de seu público, pudessem fugir das análises de senso comum que tendem a dicotomizar suas conclusões entre a condenação do sistema escolar, presumidamente culpado sozinho por todas as desigualdades que produz, e a denúncia de um sistema social tido como único responsável pelas desigualdades, inocentando assim o sistema escolar. O efeito de sua autonomia relativa é que faz com que o sistema de ensino possa trazer uma contribuição específica para a reprodução social, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua

---

<sup>49</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement..., 1973, p.170.

<sup>50</sup> Ibidem, p. 186.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 209.

função ideológica de dissimulação desta função, acreditando na ilusão de sua autonomia absoluta.

Encerram a obra afirmando que, em uma sociedade onde a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem por função assegurar a sucessão discreta dos direitos da burguesia que não saberia mais transmiti-la de forma direta e declarada. Além de conferir aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, também consegue convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social mais ao seu defeito de dons ou de méritos do que por conta de seu déficit de capital cultural. Assim, a desposseção absoluta exclui a consciência da desposseção.

Discutindo a recepção de *Les Héritiers* e “A Reprodução”, Bourdieu (2002b) avalia que o primeiro livro, apesar de não dizer nada de tão extraordinário uma vez que os fatos eram conhecidos pela comunidade científica, foi como um “trovão no céu político”<sup>52</sup>, revelando os mecanismos que estavam fundamentando o que se observava empiricamente. Os autores não se contentaram em dizer que o sistema de ensino elimina os alunos das classes desfavorecidas, mas buscaram explicar porque isso ocorria, apontando a contribuição dos educadores na reprodução das divisões sociais. Falando do segundo livro, o autor afirma que o termo “reprodução” teve um efeito catastrófico, pois o termo circulou, mas nem todos leram o livro. Se por um lado se tornou um paradigma segundo o qual se identificava a contribuição do sistema escolar na reprodução da estrutura social, mostrando uma realidade que sacode as estruturas mentais e que pode mudar a visão do mundo, por outro lado bloqueou a leitura do texto. Sobre isso comenta que “a história da literatura mostra muito bem que o que é comum à vida intelectual de uma época é na maioria das vezes, não o conteúdo dos livros, mas seus títulos”<sup>53</sup>.

Assim, realizou-se um “cordão sanitário”<sup>54</sup> para anular, ou no mínimo neutralizar, os efeitos da mensagem que mostrava que o sistema de ensino exercia efeitos conservadores, sendo que anteriormente era considerado um sistema que

---

<sup>52</sup> BOURDIEU, P. Retour sur la réception des Héritiers et de La Reproduction. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002b, p.73.

<sup>53</sup> Ibidem, p.75.

<sup>54</sup> Ibidem, p.77.

proporcionava o aprendizado da cultura universal. Mesmo hoje em dia, quarenta anos após a publicação de *Les Héritiers* e mais de trinta anos da publicação de “A Reprodução”, a defesa do sistema escolar continua a postos, esquecendo, ou não querendo lembrar que “é porque se conhecem as leis da reprodução, que se tem uma pequena chance de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar”<sup>55</sup>.

A polêmica em torno das duas publicações é compreensível, segundo Bourdieu (2002b), por dois motivos. O primeiro é que os leitores dos trabalhos de Sociologia têm a tendência de ler tais textos em uma perspectiva normativa. O segundo motivo seriam os interesses e o investimento no sistema escolar feito especialmente pelos chamados “miraculados”<sup>56</sup>, ou seja, os raros afortunados vindo dos meios populares que conseguiram obter certo sucesso escolar e que em vez de questionar o fato de serem exceções e tentar descobrir o que os distingue da maioria dos estudantes observando os dados factuais das probabilidades objetivas de sucesso escolar segundo a origem social<sup>57</sup>, teriam mais dificuldade em aceitar tal discurso anti-demagógico e embasado em análises sociológicas. Discorrendo sobre esses indivíduos o autor destaca que “aqueles que a escola liberou são os que, mais que os outros, estão inclinados a crer na escola libertadora. Alienados por sua liberação, eles têm fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora que deve ao mito da escola libertadora, uma parte de seu poder de conservação”<sup>58</sup>.

Para Baudelot (2004), que afirma ter tido a extraordinária chance de testemunhar a elaboração coletiva, por Bourdieu e Passeron, de *Les Héritiers*, a leitura do livro lhe proporcionou um “choque ontológico”<sup>59</sup> composto de dois momentos. O primeiro teria sido a descoberta das conseqüências das desigualdades sociais dentro da escola, fato que ninguém na época, segundo o autor, supunha realmente a amplitude e as causas. Percebeu-se então que as causas eram menos econômicas que culturais e que a escola, longe de ser inocente, contribuía

---

<sup>55</sup> Ibidem, p.77.

<sup>56</sup> Ibidem, p.73.

<sup>57</sup> Para Chauviré e Champagne (2004) esses dados não são mais novidade para ninguém e se tornaram até parte de uma interpretação do senso comum, mas, até os anos 1960, estavam disfarçados pela ideologia do dom. A explicação de que as desigualdades de sucesso escolar residem na existência de “*handicaps* culturais”, teve um longo processo de reconhecimento, confrontando-se com a ideologia naturalística do dom.

<sup>58</sup> BOURDIEU, P. Éducation & domination in BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002c, p.49.

<sup>59</sup> BAUDELLOT, C. Ce qu’il m’a appris. In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**..., 2004, p. 335.

ativamente para produzi-las e reproduzi-las em seu cotidiano. Percebeu-se então que,

os responsáveis não estavam somente no Ministério da Educação e no governo, eles estavam nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores de todos os níveis de escolarização, nos comportamentos familiares inconscientes que penalizavam os mais desfavorecidos com o abismo entre a cultura escolar e a cultura da família e dinamizavam os outros pela transmissão osmótica dos códigos e das posturas morais e culturais mais rentáveis na escola. Cada um se encontrava implicado por essas descobertas<sup>60</sup>.

Sobre esta questão pontualmente Baudelot (2006), em outra ocasião em que comenta a importância de *Les Héritiers*, destaca que esta análise da escola oportunizou a construção de um conceito totalmente novo que enriqueceu consideravelmente as análises sociais: a noção de capital cultural. Antes de Bourdieu, até a metade dos anos 1960, a concepção que se fazia das relações de classes era marcada por um viés marxista que pouco implicava os indivíduos. O conceito que embasava então o olhar sobre estas relações era o conceito de exploração, já que a problemática essencial girava em torno da questão econômica. Assim, Bourdieu “impõem uma concepção bem mais complexa das relações de classes. Enriquecendo as relações de classes com suas dimensões culturais e simbólicas, morais, psicológicas e corporais, reintroduziu de uma só vez os indivíduos e a vida cotidiana nas análises de classes”<sup>61</sup>. Daí deriva o que o comentador afirma constituir-se o caráter pessoalmente implicante na grande parte dos textos de Bourdieu e de onde procede o segundo momento do choque ontológico que descreve ter sofrido e que estaria ligado a uma dimensão pessoal: lendo *Les Héritiers*, ele descobriu também que era um herdeiro. Segundo Baudelot (2004), o leitor da obra é convidado não somente a contemplar o panorama das práticas culturais e suas implicações, mas, em o fazendo, é levado a se posicionar em uma espécie de auto-análise crítica e perceber que os enfrentamentos de ordem cultural e simbólica estão presentes na cotidianidade, nas cenas mais triviais, não deixando mais ninguém de fora.

---

<sup>60</sup> Ibidem, p.335.

<sup>61</sup> BAUDELLOT, C. L'Éducation, un nouvel objet scientifique, un nouveau champ de lutte. De l'héritier à l'exclu de l'intérieur. In MÜLLER, H-P; SINTOMER, Y. (orgs.). **Pierre Bourdieu, théorie et pratique. Perspectives franco-allemandes**. Paris: La Découverte, 2006, p. 169.



Em um “depoimento sobre *Les Héritiers*”<sup>62</sup>, Delsaut (2005) procura reconstituir uma parte do contexto de produção da referida obra, contando sobre a coleta das informações que serviriam de base para as análises do livro e explicando também a constituição da graduação em Sociologia na Universidade de Lille (França) em 1961, momento em que Bourdieu chega a esta instituição e recruta, como aprendizes de sociólogos, um pequeno grupo de estudantes do qual Delsaut fazia parte. Associados à organização do trabalho de campo empreendido para realizar *Les Héritiers*, escolhiam aprofundar-se, como trabalhos práticos ou de investigação pessoal, em temas relacionados ao grande projeto, reunindo e acumulando aos poucos o material empírico que colaboraria também com a obra.

Relata Delsaut (2005) que o objeto de pesquisa eleito por Bourdieu, em Lille, e por Passeron, em Paris, a saber, os estudantes de Letras (que no sistema de ensino francês abrangia Letras, Ciências Humanas e Filosofia) teve relação com a situação do sindicalismo estudantil e da UNEF (União Nacional dos Estudantes da França), organização muito ativa e reivindicativa, em nome da categoria social dos estudantes. Por fazerem parte de uma das instâncias mais ativas da UNEF, a FGEL (Federação dos Grupos de Estudantes de Letras) e por estarem mais diretamente envolvidos, os estudantes de Sociologia e Filosofia foram o foco de investigação de Bourdieu e Passeron, que passaram a mobilizar uma rede para aplicação dos questionários, abrangendo não só Lille e Paris, mas também outros institutos de Sociologia no interior da França. Durante dois anos universitários, os estudantes que participaram da pesquisa responderam a uma série de questionários voltados a temas precisos como o vocabulário, o uso do tempo, o conhecimento de materiais culturais, etc.

Todo material empírico recolhido foi analisado no *Centre de Sociologie Européenne*, sendo que para Delsaut (2005), a amostra foi consolidada a partir do momento em que se situou no universo estudantil mais amplo, utilizando para isso o recurso dos dados do INSEE (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*) e do BUS (*Bureau Universitaire de Statistique*) que forneceram as

---

<sup>62</sup> Este é o título de um texto de Yvette Delsaut na Revista *Tempo Social* em que pormenoriza a elaboração e recepção do livro “*Les Héritiers: les étudiants et la culture* (1964). Esta comunicação (apresentada em versão revista e aumentada no artigo da *Tempo Social*) foi realizada em 24 de maio de 2002 no Centro Malher (Universidade de Paris I), por ocasião de um encontro organizado por Jean-Michel Chapoulie sobre o tema “Os herdeiros, a reprodução, a educação”. Ver Chapoulie *et al.* (2005).

balizas numéricas que permitiram “apoiar a refutação da tese da existência de uma classe de estudantes com expectativas e interesses unificados...”<sup>63</sup>.

Delsaut (2005) também comenta a situação da publicação do livro, sendo o manuscrito proposto primeiramente às Edições Rocher (Mônaco), o que não era sinal de uma estratégia de valorização. A comentadora explica que “é possível que os autores tenham, eles mesmos, num primeiro momento, duvidado do alcance de sua obra, ou mais ainda, de sua dignidade universitária, tributária das regras tradicionais do meio”<sup>64</sup>. Estas conclusões são tiradas não apenas por ocasião da publicação como também na redação de algumas dedicatórias que acompanharam os exemplares para algumas personalidades do meio intelectual, em que Bourdieu e Passeron descrevem o livro como “reflexões gerais” e “tentativas de um método de Sociologia do conhecimento e da cultura” que deveria ser julgado com indulgência<sup>65</sup>.

Ao recusar o manuscrito, Rocher justificou que, na ocasião da análise do texto, ocorreram avaliações contraditórias em que ou bem as pessoas consultadas eram partidárias do assunto proposto ou bem eram avessas ao estilo dos autores considerado hermético para o público da Editora. O texto então foi publicado nas *Éditions Minuit*, na coleção *Grand Documents*, de caráter documental e reservada, preferencialmente, aos depoimentos e aos textos de intervenção, onde Bourdieu já havia publicado *Le Déracinement, la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie* (1964) com Abdelmalek Sayad, o que para Delsaut (2005) pode ter favorecido uma leitura mais política do que intelectual da obra.

Como reações provocadas pelo livro, Delsaut (2005) afirma que se trata de,

um livro sobre o qual muito se falou. Todos tinham algo a dizer sobre ele. Essas reações não foram nem totalmente espontâneas, nem totalmente solicitadas: tendo os autores divulgado amplamente a obra (às pessoas ‘da rede’, mas também aos condiscípulos da École National Supérieur e aos colegas universitários), os destinatários responderam, algumas vezes felicitando-os, mais freqüentemente argumentando, e encontrando, ao mesmo tempo, a suscetibilidade dos autores que pareciam propensos a superproteger o livro pelo fato de que ele parecia particularmente exposto à crítica (...) Em todo caso, a impressão geral é de uma recepção muito mitigada no ambiente de pesquisa universitária. Se alguns se reconheceram nas análises dos *Héritiers*, outros criticaram os autores por não terem tido o cuidado de fazer uma recuperação sociohistórica capaz de

---

<sup>63</sup> DELSAUT, Y. Depoimento sobre *Les Héritiers*. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, nº.1, p.211-228, jun. 2005, p. 216.

<sup>64</sup> Ibidem, p. 216.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 217.

dar conta do surgimento e da evolução do sistema de valores que eles descrevem, ou ainda por terem falado demais do ideal padrão do estudante de Letras, ou finalmente por não terem aplicado o método quantitativo multivariado. Polêmicas deste tipo se desenvolvem, discordâncias se sucedem<sup>66</sup>.

A publicação de *Les Héritiers* trouxe também, segundo Delsaut (2005), um conflito pessoal para Bourdieu, separando-o de Raymond Aron com quem tinha uma ligação antiga, como seu assistente na Sorbonne, a quem devia a indicação ao cargo de professor na Universidade de Lille, além de ser seu orientando de tese. Aron teria percebido na publicação de *Les Héritiers*, obra que para ele expunha ostensivamente os resultados da pesquisa chegando a esquematizá-los, uma espécie de oportunismo político, opinião embasada na idéia que fazia de reflexão acadêmica, como o tipo de reflexão que deveria ter o tom da tradição do comentário especulativo, tratando o tema, mobilizando o conhecimento e o raciocínio sobre o mesmo, sem o objetivo de informar<sup>67</sup>.

Escrevendo sobre o contexto da produção de *Les Héritiers*, Chapoulie (2005) aponta que tanto esta obra como “A Reprodução” (1970), exerceram uma influência durável muito além do domínio das pesquisas em Sociologia da Educação, principalmente por se tratarem de obras que contribuíram para transformar e consolidar a Sociologia como disciplina na França. Em 1970, a Sociologia se instala em amplo exercício na academia, sendo ensinada em várias universidades, com diplomas próprios, estudantes, carreiras acadêmicas, publicações e pesquisadores liberados do empreendimento filosófico e de seus critérios de pertencimento e verificação<sup>68</sup>. Para este autor, *Les Héritiers* não foi somente um dos primeiros livros de Sociologia que foi amplamente divulgado na metade dos anos 1960, inclusive fora dos limites da comunidade acadêmica, mas

---

<sup>66</sup> Ibidem, pp. 217-218.

<sup>67</sup> A dimensão deste conflito pessoal pode ser pensada a partir do que relata Bourdieu (2005a, p.57) quando comenta: “conheci de perto e – será mesmo preciso dizê-lo – amei Raymond Aron...” E completa afirmando: “... nossa ‘ruptura’, se é que de fato ocorreu (revia-o de vez em quando para discussões intermináveis de modo a inquietar seus amigos conservadores, os quais o haviam ‘retornado em mãos’ após 1968), teve por causa não sei bem que desacordo político ou de outra natureza, ou melhor, creio, um sofrimento na voltagem da afeição, sem dúvida excessiva, que demonstrava por mim – e em relação à qual eu o tinha decepcionado” (Bourdieu, 2005a, p. 66).

<sup>68</sup> Lembra-se aqui o contexto descrito por Bourdieu (2005a) quando narra sua formação filosófica nos anos 1950, o status de consagração e legitimidade que obtinham os estudantes de Filosofia como pertencentes a uma aristocracia escolar universalmente reconhecida e a louvação à “disciplina-rainha” em um universo dominado por figuras como Jean-Paul Sartre. De outro lado se encontrava a Sociologia, ciência plebéia e vulgarmente materialista de coisas populares da qual, devido ao estreitamento escolástico dos filósofos, era considerado indigno aliar-se.

funcionou como um divisor de águas, estabelecendo como seria e o que envolveria esta nova disciplina, preocupada com análises de rigor científico, com comprovação estatística, com uma fundamentação conceitual e com uma dimensão crítica mais elaborada.

Segundo Chapoulie (2005) a importância da publicação de *Les Héritiers* também pode ser ressaltada na constatação de que antes de 1964 não existiam praticamente obras recentes e intelectualmente ambiciosas sobre a instituição escolar, que não era nem um campo de investigação acadêmica de destaque, nem um assunto sobre o qual havia publicações de sucesso. Cinco anos depois da publicação da obra, o estudo da escola tornou-se um dos segmentos da Sociologia que chamava a atenção devido ao interesse público com relação às transformações da instituição escolar e aos acontecimentos escolares e universitários de 1968.

Para Miceli (2005) a investigação de Pierre Bourdieu sobre o sistema de ensino francês teve resultados de impacto fulminante sobre a conjuntura política, repercutindo nas reivindicações do movimento de maio de 1968, tanto pela politização imediata desses estudos processados na conjuntura da crise estudantil, como pelo desnorteamento dos detentores da autoridade intelectual com seus equívocos interpretativos do movimento dos estudantes. Para o comentador, “não houve ninguém melhor preparado do que Bourdieu para captar o que estava em jogo nos enfrentamentos de 1968<sup>69</sup>. Como trânsfuga de classe, havia logrado se esgueirar pelos recessos de exceção vigentes no sistema público de ensino, de onde podia prospectar os modos de funcionamento dessa fábrica de herdeiros”<sup>70</sup>.

Nos anos 1960 destacam-se igualmente os trabalhos de três grupos de pesquisadores: a equipe de Sociologia da Educação fundada no Centro de Estudos Sociológicos do CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*) por Viviane Isambert-Jamanti, a existência de alguns demógrafos do INED (*Institut National*

---

<sup>69</sup> Sobre o movimento de 1968, Nogueira e Nogueira (2002) explicam que está relacionado aos efeitos da massificação do ensino e ao sentimento de frustração das expectativas de mobilidade social pela educação escolar dos estudantes franceses advindos da primeira geração que deveria experimentar uma pretensa expansão do sistema educacional no pós-guerra. A frustração com o sistema educacional se deu por seu caráter autoritário e elitista, auferindo um baixo retorno social e econômico aos certificados escolares no mercado de trabalho, bem como sua desvalorização, já que a maioria não fazia parte das tradicionais elites escolarizadas. Aspectos complementares do Movimento de 1968 serão abordados por Pierre Bourdieu em sua obra *Homo Academicus*, comentada na sequência da tese.

<sup>70</sup> MICELI, S. A emoção raciocinada. In BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise...**, 2005a, p.14.

*d'Études Demographiques*) que estudavam o assunto com Alain Girard e o grupo de sociólogos que se formou, a partir de 1965, em volta de Bourdieu e Passeron. Assim, um fenômeno mal conhecido no início dos anos 1960, as desigualdades diante da escola de alunos de diferentes origens sociais, tornou-se em pouco tempo, largamente admitido por aqueles que se preocupavam com o funcionamento do sistema escolar. *Les Héritiers* e “A Reprodução” trazem uma interpretação simples e impressionante deste fenômeno que se coloca então no centro dos debates públicos sobre a escola<sup>71</sup>.

Percebe-se o reconhecimento dos pesquisadores-pares da época em que a obra foi lançada, lendo em Isambert-Jamati (2005) o testemunho de que *Les Héritiers* inovou ao trazer uma riqueza e uma coerência de interpretação para a análise diferencial das relações dos estudantes com seus estudos, êxito e fracasso escolar. Verificou-se igualmente uma investigação aprofundada da aparente facilidade entre os privilegiados e sua proeza em se dar bem neste espaço social com a cumplicidade mais ou menos consciente dos professores, a partir do privilégio cultural transformado em dom ou em mérito pessoal. Nada disto era central, determinante ou mesmo aparecia em outras pesquisas sobre a instituição escolar. Por isso e como um sinal direto da recepção da obra, a autora comenta que, responsável pela seção de Sociologia da Educação da Revista *L'Année Sociologique* desde 1961, em 1965 fez com que uma reportagem sobre *Les Héritiers* ocupasse quatro páginas inteiras do periódico, o que assinalava a importância do livro.

### 1.1.3 *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*

Após *Les Héritiers* e no mesmo ano da publicação de “A Reprodução”, Pierre Bourdieu cria o laboratório denominado “Centro de Sociologia da Educação e da Cultura” no interior do Centro de Sociologia Européia, equipe autônoma, da qual seria diretor até 1984, mas com as mesmas vinculações institucionais de outros

---

<sup>71</sup> Referências em CHAPOULIE, J-M. Sur le contexte des Héritiers et La Reproduction. In CHAPOULIE, J-M. et al. **Sociologues et Sociologies. La France des années 60**. Paris: L'Harmattan, 2005. p.13-33.

laboratórios do Centro<sup>72</sup>. Continua então a escrever e falar sobre Educação, sendo que alguns de seus artigos e comunicações orais dessa época, sobre o tema, podem ser encontrados no livro organizado e traduzido por Sérgio Miceli intitulado “A economia das trocas simbólicas” (1974). Outros artigos aparecem em primeira mão na Revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, fundada e dirigida por Bourdieu até sua morte. Esses trabalhos seriam mais tarde organizados e reeditados em vários livros do autor, alguns inclusive publicados no Brasil<sup>73</sup>.

Destaca-se que a revista foi fundada em janeiro de 1975 na *Maison des Sciences de L’Homme* do *Collège de France*, na França, e passa a ser publicada pelo Centro de Sociologia Européia da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, laboratório associado ao CNRS. Essa publicação trimestral buscava, na intenção de sua criação e na inscrição de seu principal objetivo, revelado no editorial do primeiro número, romper com o padrão existente entre as demais revistas acadêmicas, dando espaço ao atelier do pesquisador. O periódico tinha, enquanto propósito principal, fornecer instrumentos de percepção e de fatos das Ciências Sociais que deveriam não somente demonstrar tais instrumentos, mas também identificá-los a partir de sua germinação investigativa. Tratava-se, segundo o editorial do primeiro número de 1975, de instrumentalizar o rompimento da crença do senso comum, opondo-se à violência simbólica e fornecendo, quando necessário, armas a serviço das verdades conquistadas pela polêmica da razão científica<sup>74</sup>.

Escrevendo sobre a revista, Wacquant (2002) se refere à mesma como “uma oficina sociológica em ação”<sup>75</sup> e uma das mais importantes publicações em Ciências Sociais no mundo, uma vez que encorajou a internalização da ciência social publicando avançados produtos de pesquisa, tanto em objetos sociológicos

---

<sup>72</sup> Dados obtidos a partir de BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

<sup>73</sup> Verificar, por exemplo, em BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Paris: Minuit, 2002d. 281p.; BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002e. 314p.; BOURDIEU, P. **A produção da crença**. São Paulo, Zouk, 2004a. 219p.; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 251p.; ORTIZ, R (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d’Água, 2003. 169p.; WACQUANT, L. (org.). **O mistério do ministério – Pierre Bourdieu e a política democrática**. Rio de Janeiro: Revan, 2005. 230p.

<sup>74</sup> Verificar em BOURDIEU, P. Présentation. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, vol. 1, n<sup>o</sup>. 1, p. 2-3, 1975.

<sup>75</sup> WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal..., 2002, p.104.

quanto em métodos de pesquisa, fazendo-os foco de discussão na França e no exterior.

O terceiro fascículo de 1975 (a tiragem anual é de quatro fascículos) se intitula *Les catégories de l'entendement professoral* (As categorias do juízo professoral)<sup>76</sup> e traz um artigo de mesmo título de Bourdieu com Monique de Saint-Martin. Contando com um material empírico composto de fichas de avaliação de alunas de um curso preparatório de Paris com dados sobre a aluna, a profissão e endereço dos pais, bem como notas de tarefas escolares e apreciações de intervenções orais, as reflexões do texto se concentram nas formas de classificação e as funções sociais deste sistema classificatório, produzidas cotidianamente pelo professores de forma dissimulada e fora da intenção pedagógica. Esta classificação acontece seja em seus julgamentos sobre os alunos ou sobre seus colegas de trabalho, tanto na produção específica (tarefas escolares), como na pessoa física dos autores de tais produções.

Tratou-se então de identificar os critérios difusos e implícitos do julgamento professoral que acaba realizando operações de classificação a partir da nota e da origem social dos alunos, cumprindo uma função análoga à realizada por estratégias de sucessão. O sistema de ensino seria então responsável por procedimentos de seleção e também por realizar formas escolares de classificação considerando critérios externos. Para os autores, os critérios externos têm um peso importante na apreciação de manifestações orais, levando-se em consideração o sotaque, a elocução e a dicção que são marcas indeléveis da origem social e geográfica, mas levando em consideração também a *hexis*<sup>77</sup> corporal, ou seja, as maneiras e a conduta corporal. O corpo socialmente construído é percebido a partir de taxionomias socialmente constituídas e lido como sinal da qualidade e do valor do indivíduo.

Destacando os efeitos lógicos, inseparáveis dos efeitos políticos, Bourdieu e Saint-Martin (2001) consideram a taxionomia escolar como uma

---

<sup>76</sup> O artigo se encontra traduzido e publicado em NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**..., 2001, pp.185-216.

<sup>77</sup> Em sua teoria sociológica, Bourdieu entende que a *hexis* é o componente do *habitus* que traduz as posturas, as disposições do corpo interiorizadas. Em textos posteriores, o sociólogo passa a referir-se às disposições em seus variados aspectos somente como *habitus* e não mais destacando *hexis*, *ethos* ou *eidos*, para evitar que se pudesse pensar de modo compartimentalizado reforçando assim a noção de um sistema de disposições que tudo abrange.

ideologia em estado prático, que tem relação com uma definição implícita de excelência e que utiliza como parâmetros as qualidades daqueles que são socialmente dominantes. O sistema de ensino, sob uma aparente neutralidade, acaba por funcionar como uma instância que consagra a ordem social e os professores, em nome da autoridade delegada pela escola, condena os alunos atribuindo-lhes uma nota em função de uma percepção escolar de suas expressões escolares e de sua pessoa total. As estruturas objetivas deste sistema de taxionomia são tornadas estruturas mentais ao longo do processo de aprendizagem. Em uma operação de alquimia social que fortalece o poder simbólico das palavras, a taxionomia escolar acaba por interpor-se entre o indivíduo e sua vocação, pronunciando então o veredicto escolar.

Em 1978, Bourdieu escreve *Classements, déclassements, reclassement* (Classificação, desclassificação e reclassificação)<sup>78</sup>, no 24º. fascículo, intitulado *Le Déclassement* (A Desclassificação). Destaca as transformações das relações entre as diferentes classes sociais e o sistema de ensino a partir da explosão escolar e das manifestações correlativas do próprio sistema de ensino. Ressalta também as alterações da estrutura social resultantes da modificação de relações estabelecidas entre os diplomas e os cargos, conseqüência de uma intensificação da concorrência pelos títulos escolares, realizada pela classe dominante, para assegurar sua reprodução.

Para Bourdieu (2001d), a entrada de frações que até então não freqüentavam a escola, na corrida e concorrência pelos títulos escolares, obrigou as frações cuja reprodução era assegurada principalmente pela escola, a intensificar seus investimentos objetivando manter a raridade de seus diplomas. O sistema escolar torna-se objeto de disputa entre os extratos sociais.

A fim de compreender esse movimento, o autor faz uma comparação dos cargos que ocupavam, em épocas anteriores a essas transformações, os titulares de um mesmo diploma, para ter uma idéia aproximada das variações do valor dos diplomas no mercado de trabalho. Descobre então que “um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do

---

<sup>78</sup> O artigo se encontra publicado e traduzido em NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação...**, 2001, p.145-184.



número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam...”<sup>79</sup>.

Detecta-se, igualmente, a resistência à desvalorização dos diplomas por aqueles que detêm o capital social herdado por uma origem social elevada, entendendo que o grau de resistência é proporcional à posição que o indivíduo ocupa na hierarquia dos diplomas.

Bourdieu (2001d) aponta também que as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são os que entram no mercado de trabalho desprovidos dos mesmos e que com esta desvalorização entende-se o monopólio dos detentores de títulos escolares sobre posições até então abertas a não-diplomados, restringindo assim a oportunidade de carreira ofertada a esses últimos. Destaca ainda que os portadores de diplomas se valem de um conjunto de estratégias para manter a posição que lhes seria garantida em uma época anterior, com o mesmo título escolar.

Esse conjunto de ações acaba por fazer emergir uma “geração enganada”<sup>80</sup> que encontra uma defasagem entre as aspirações que o sistema de ensino produziu e as oportunidades reais que oferece. Bourdieu (2001d) declara que “o menor paradoxo do que se chama a ‘democratização escolar’ é que tenha sido necessário que as classes populares que, até então, não davam importância ou aceitavam sem saber bem do que se tratava a ideologia da ‘escola libertadora’, passassem pelo ensino secundário para descobrir, mediante a rejeição e a eliminação, a escola conservadora”<sup>81</sup>.

Em 1979, o fascículo de número 30 é todo dedicado a reflexões sobre a Educação, chamando-se *L’Institution Scolaire* (A Instituição Escolar), em que se pode ler o artigo de Bourdieu, *Les trois états du capital culturel* (Os três estados do capital cultural)<sup>82</sup>, em que o autor explica que “a noção de capital cultural impôs-se,

---

<sup>79</sup> BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação...**, 2001d, pp.149-150.

<sup>80</sup> Ibidem, p.161.

<sup>81</sup> Ibidem, p.162.

<sup>82</sup> Verificar tradução e publicação em NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação...**, 2001, p.71-79.

primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais”<sup>83</sup>.

Bourdieu (2001e) explana que o capital cultural tem homologia com o capital econômico propriamente dito e que permite seu possuidor obter vantagens ou lucros sociais. Pode apresentar-se no estado objetivado, ou seja, enquanto bens culturais (posse de objetos culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, etc.) e no estado institucionalizado, como títulos e certificados escolares (atestados de formação cultural). Segundo Chauviré e Fontaine (2003), a aquisição do capital cultural institucionalizado demanda tempo e meios materiais, essencialmente financeiros, para dispor desse tempo. É o que Pierre Bourdieu chama de *skholè*, emprestando a expressão de Platão, considerado o lazer para estudos que faz do exercício escolar ou da pesquisa um fim em si mesmo, ação que exige certo afastamento do mundo, liberando-se das urgências práticas e notadamente econômicas, implicando também em certa ignorância ou esquecimento dos pressupostos sociais e dos privilégios inerentes a esta condição.

O capital cultural também se apresenta em estado incorporado (cultura internalizada), sendo esse seu estado fundamental que pressupõe uma incorporação que demanda inculcação e assimilação, ou seja, um “ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”<sup>84</sup>.

A partir do que atesta Bourdieu sobre o que ocorre no espaço escolar, compreende-se a importância de considerar o conceito de capital cultural como uma forma de entender a dinâmica social do pensamento do autor. Enquanto uma “noção polimorfa”<sup>85</sup>, permite construir um modo de representação que revela a estrutura, o sistema de relações e de dependências de todo o universo social.

Olhando para o conceito e para o sistema de ensino, Bourdieu (1996a; 2002a) afirma que a instituição escolar tem um papel determinante na reprodução da distribuição do capital cultural e, assim, na reprodução da estrutura do espaço social

---

<sup>83</sup> BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação...**, 2001e, p. 73.

<sup>84</sup> BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M. M.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação...**, 2001e, pp.74-75.

<sup>85</sup> CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003, p.15.

tornando-se, por esse motivo, uma aposta central nas lutas pelo monopólio de posições dominantes.

O autor elaborou inclusive um diagrama (verificar Figura 1 em anexo), que encontra uma versão completa no livro *La Distinction, critique sociale du jugement*, mas que pode ser encontrado na versão simplificada em *Razões da Prática, sobre a teoria da ação*. O quadro descreve, em sociedades desenvolvidas, a distribuição dos agentes em duas dimensões distintas em que os agentes se aproximam ou se distanciam conforme o volume de capital cultural e econômico.

Para Bourdieu (1996a), “os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais”<sup>86</sup>.

Na primeira dimensão, vertical, os agentes são distribuídos de acordo com o volume global de capital (cultural e econômico) e na segunda dimensão, que distingue a estrutura do capital, os agentes são distribuídos de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital no volume global de seu capital. Verifica-se que a linha pontilhada que percorre o diagrama quer indicar o limite entre uma provável orientação, para a direita ou para esquerda, no momento de expressar opinião em um ato eleitoral.

Interpretando o diagrama, Bonnewitz (2002b) afirma que, na primeira dimensão, que hierarquiza os grupos sociais segundo o volume de capital, pode-se perceber a oposição de agentes dotados de capital, tanto econômico quanto cultural, dos agentes que possuem uma fraca concentração de capital. Tal hierarquização aparece claramente quando se detecta a oposição entre patrões, membros das profissões liberais, professores de ensino superior (lembrando que tal diagrama aplica-se para a realidade verificada por Bourdieu, que pode ser diferente da encontrada em outros países) no topo do diagrama e próximos de uma indicação de maior capital global; e os operários e assalariados agrícolas nos pontos mais abaixo do diagrama, próximos à indicação de um menor capital global.

Na segunda dimensão, horizontal, percebem-se as posições opostas dos agentes sociais de acordo com a importância respectiva das duas espécies de

---

<sup>86</sup> BOURDIEU, P. **Razões da Prática, sobre a teoria da ação...**, 1996a, p.19.

capital no volume total, encontrando-se agentes para os quais o capital cultural predomina em relação ao capital econômico e vice-versa. Exemplifica-se recorrendo ao diagrama que mostra a oposição dos padrões da indústria e do comércio em relação aos professores: os primeiros possuem um capital econômico elevado e os segundos um capital cultural elevado.

Este diagrama descreve a sociedade enfatizando a dimensão relacional das posições sociais, assinalando outra opção que não a representação tradicional da hierarquia social, figurando como uma possibilidade mais pertinente, empírica e teoricamente, para as análises sociológicas.

Para Bonnewitz (2002b) e Chauviré e Fontaine (2003), esta concepção da sociedade proposta por Bourdieu como um espaço de várias dimensões em que existem diferenças entre a forma e o volume de capital que definem as posições ocupadas pelos agentes, difere da concepção em forma de pirâmide geralmente utilizada para compreender o espaço social. É destacado por Loyola (2002) que Bourdieu costumava ilustrar sua visão da sociedade como um móbile de Alexander Calder, estrutura formada de pequenos universos que se balançam uns em relação aos outros, em um espaço com várias dimensões.

Para o sociólogo “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”<sup>87</sup>.

A estratégia das famílias é perceptível na transmissão da herança cultural, no investimento na Educação e nos certificados escolares que por sua raridade permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico.

O sistema de ensino por sua vez realiza, segundo Bourdieu (1996a), uma operação de triagem para manter a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Sobre esta ordem preexistente, Bourdieu (2001f) afirma que,

os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne

---

<sup>87</sup> Ibidem, p.35.

às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos<sup>88</sup>.

Em 1981, outro fascículo da *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* é dedicado à Educação tratando das Grandes e Pequenas Escolas (*Grandes et Petites Écoles*), contendo um longo artigo de Bourdieu: *Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes Écoles* (Prova escolar e consagração social. As classes preparatórias para as Grandes Escolas). No referido artigo, Bourdieu (1981) faz uma série de questionamentos sobre a ação educativa, tomando como objeto de pesquisa as classes preparatórias para as grandes escolas. Derivando do tema inicial, o autor também trata da escola de elite, instituição encarregada de conferir uma formação e uma consagração aos chamados a entrar na classe dominante, da qual a maioria pertence. Seu objetivo é o de imergir nas particularidades de uma instituição específica para identificar o que varia ou não na sua função e nos mecanismos que efetivam sua tarefa, tanto em sua dimensão técnica como em sua dimensão mágica, apreendendo os elementos trans-históricos, capazes de tornar este espaço social inteligível.

A mágica social da consagração é percebida pelo autor a partir da preparação e da prova iniciática, questionando-se sobre as variações que as formas e a natureza das provas podem ter segundo as tradições das escolas nas quais o agente pleiteia ser admitido. Para tanto, recorre a uma pesquisa composta de questionários respondidos por alunos de classes preparatórias de Grandes Escolas, realizada em março de 1968 em turmas de *première supérieure* (khâgne)<sup>89</sup> de várias

---

<sup>88</sup> BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**..., 2001f, p.297.

<sup>89</sup> É importante esclarecer aqui o que são essas Classes Preparatórias e quais as características das Grandes Escolas. Segundo informações do Ministério da Educação do governo francês, as classes preparatórias para as Grandes Escolas (C.P.G.E), preparam em dois ou três anos os alunos para os concursos de admissão nas Grandes Escolas e nas Escolas de Engenharia. Essas classes estão situadas nos liceus e são acessíveis pelo *baccalauréat*, exame que se presta após o término do ensino médio, ou outro exame de nível equivalente, e também após a aceitação de um dossiê apreciado pelo chefe da instituição que se pleiteia a entrada. Têm por função aumentar o nível de conhecimento dos estudantes em diversas disciplinas, de maneira a estarem preparados a seguir uma formação em uma Grande Escola nas áreas literárias, econômicas e comerciais e científicas. Estes conhecimentos são avaliados em um concurso organizado pelas Grandes Escolas. Na gíria escolar, *khâgne* é o nome dado para as Classes Preparatórias, se bem que o termo designa mais precisamente a *deuxième année*, chamada oficialmente de *première supérieure* (equivalente mais ou menos ao 1º. ano do ensino médio), a *première année*, chamada oficialmente *Lettres supérieures* (2º. ano do ensino médio) é chamada de *hypokhâgne*. As Grandes Escolas se distinguem por uma

idades da França (Paris, Clermont-Ferrand, Lille, Lyon, Toulouse, Versailles, entre outras), para identificar, de forma representativa, os fundamentos dessas instituições dominadas pela lógica dos concursos de admissão.

Para Bourdieu (1981), o que distingue as classes preparatórias das outras instituições de ensino superior, é o sistema dos meios institucionais de iniciação, constrangimentos e controles que são colocados para funcionar visando o cumprimento, pelos alunos, de uma sucessão ininterrupta de atividades escolares intensivas, rigorosamente regradas e ritmadas. O importante do ponto de vista do efeito pedagógico é menos o que é ensinado do que o como é ensinado, ou seja, o essencial do que é transmitido se situa não no conteúdo aparente, programas, cursos, etc., mas na organização da ação pedagógica. Esta ação é mais sentida pelos alunos do que o fato de muitos deles estarem em regime de internato nessas instituições e deve sua força por se desenvolver sob um silêncio essencial imposto, não sendo alvo de tomadas de consciência e de discussões críticas.

Segundo o autor, no universo analisado, a definição de cultura, da relação com a cultura, do trabalho intelectual e das funções deste trabalho, estão engajados na subordinação dos “imperativos da urgência”<sup>90</sup>, o que quer dizer que as técnicas de trabalho, os métodos, para que as relações acima citadas sejam estabelecidas, impostas pela organização do trabalho que realiza a instituição, consiste em criar uma situação de urgência, mesmo de pânico, em que os alunos devem submeter-se e adaptar-se às exigências da instituição que requerem a máxima produtividade. Bourdieu (1981) inclusive cita o exemplo de que no Liceu *Louis-le-Grand* (Paris), se redigiam durante o ano escolar cerca de dez a doze dissertações por ano. Já os alunos de Filosofia, pesquisados no mesmo ano na universidade, produziam apenas uma dissertação por ano.

Assim, a produtividade elevada nas classes preparatórias supõe um conjunto de condições institucionais tais como a imposição de disciplinas e de

---

autonomia e um projeto pedagógico próprio e pelo reconhecimento, pelo Estado, de seu diploma. Uma dura seleção torna o universo das Grandes Escolas bastante competitivo. Podem ser citados enquanto Grandes Escolas: *Instituts Nationaux Polytechniques*, *Écoles Normales Supérieures*, *Écoles Françaises à l'étranger* e ainda os *Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel*.

<sup>90</sup> BOURDIEU, P. Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº.39, p. 3-70, 1981, p.09.

controles escolares, colocados em funcionamento por um sistema de incitação destinado a encorajar a competição no interior de um grupo de alunos. Tal sistema impõe, igualmente, uma submissão total inclusive às insígnias dos professores, investidos de uma indiscutível autoridade por conta de sua experiência, fazendo com que os alunos, pelo desejo de aprofundar seus conhecimentos e sobreviver neste espaço social, se submetam a um ensino rotineiro movido pelo imperativo da eficácia e visto como rentável em uma tradição de transmissão nascida da subordinação a este imperativo. Os alunos são mesmo escolhidos em função de sua disposição, ou sua docilidade, para a aceitação deste imperativo. Fechados então, durante três ou quatro anos neste universo protegido e dispensado de toda preocupação material, eles acabam por saber sobre o mundo somente o que eles aprendem nos livros, ou seja, pedaços escolhidos, concebidos para produzir “inteligências forçadas”<sup>91</sup>. Paradoxalmente, mesmo com este recolhimento, são preparados, por disciplinas escolares, para agirem no mundo real, assegurados por suas disposições e pela autoridade que dela emana, reconhecida e assegurada pela distinção, efeito mais evidente e o melhor escondido destas instituições. Como afirma então o autor, “as estruturas sociais tornam-se estruturas mentais pela mediação das estruturas da instituição escolar”<sup>92</sup>.

Bourdieu (1981) se propõe a comentar também no artigo sobre os professores dessas classes preparatórias. Refere-se a eles como professores treinadores que, a partir da lógica de um sistema todo voltado para o concurso, cria condições favoráveis para um treinamento intensivo, inculcando certo tipo de cultura e de relação com a cultura com técnicas de retórica e de exposição dos conteúdos, mais que pela reflexão, a pesquisa e o espírito inventivo de apropriação do conhecimento. Recrutados entre a elite dos professores de ensino médio, os professores das classes preparatórias assumem um papel totalmente dedicado à função professoral, diferentemente dos professores das universidades que, além da docência, também realizam pesquisas. Sua ação pedagógica é a da repetição que instrui sobre a organização do exercício e o enquadramento do trabalho de aprendizagem antes mesmo de preocupar-se com a transmissão do saber. Estando no centro dos mecanismos de reprodução do sistema do qual eles são produtos, os

---

<sup>91</sup> Ibidem, p.13.

<sup>92</sup> Ibidem, p.23.

professores das classes preparatórias não precisam buscar ajustar sua prática pedagógica que já é voltada às exigências de um concurso que eles repetidamente são aprovados.

Com relação ao processo de consagração, Bourdieu (1981) relata que só podem ser completamente compreendidas as características mais significativas da escola de elite (Classes Preparatórias das Grandes Escolas e as Grandes Escolas elas mesmas) com a condição de perceber sua função de consagração e seu ritual de consagração, operando transformações técnicas e também sociais a partir do processo educativo determinado simbolicamente.

Afirma que,

a seleção é também a escolha dos eleitos, o exame é a consagração, a formação ascese e a competência técnica são competência social e qualificação carismática (...) o processo de transformação que é cumprido nas escolas de elite é um rito de passagem que, por meio de operações mágicas de separação e de agregação, tendem a produzir uma elite consagrada, não somente distinta, separada, mas também reconhecida e reconhecendo-se como digna de ser distinguida<sup>93</sup>.

Importante lembrar que existe um cooptação no caso dos eleitos às escolas de elite que já estão previamente separados dos estudantes comuns por um conjunto de diferenças sociais e escolares. Esta socialização antecipada, condição velada de sucesso na ação de consagração, é percebida no êxito escolar anterior, causa e efeito da disposição para reconhecer as apostas e os valores escolares. Os alunos das Classes Preparatórias são então o produto de uma longa série de atos de consagração.

Os poucos alunos provenientes das classes dominadas e que conseguem freqüentar as Classes Preparatórias foram destacados por um êxito escolar superior que os distingue de seus condiscípulos, mas também por vantagens secundárias, ou compensatórias. Estas vantagens podem contribuir a esclarecer sua eleição nesse campo fechado e podem ser verificadas em uma adesão fascinada com relação à instituição que adentram e o sentimento de serem “miraculados” pelo efeito de consagração, encarado como supremo. No caso desses alunos acima citados, a passagem da fronteira que separa a massa e as elites acontece pela soma de uma longa série de rupturas que realizam o desvio de sua trajetória social. Os trânsfugas

---

<sup>93</sup> Ibidem, p.30.



podem perceber sua posição como um progresso do mundo, da escola libertadora, da sociedade, da democracia, etc., mas na verdade trata-se de um processo cumulativo de afastamento com a classe de origem e de consagração escolar, por vezes realizado por várias gerações.

Outro aspecto levantado por Bourdieu (1981) no artigo é a formação, nas Classes Preparatórias, de uma segunda família. O autor visualiza esta configuração quando percebe que os condiscípulos prolongam para a escola as relações herdadas de suas famílias de origem, impondo tradições, rituais, enfim, uma verdadeira cultura que, como esquemas herdados de pensamentos, de expressão e de ação, contribuem na realização das diversas práticas e ligando-os no pertencimento de um grupo de elite, produzindo uma espécie de efeito de clube que age pelo código de “noblesse oblige”<sup>94</sup>. A nobreza escolar é uma disposição que é imposta pelo grupo aos nobres dignos do grupo. A magia da imposição só é completa se os pertencentes a este grupo realizam as obrigações constitutivas da nobreza. Como um desses deveres pode-se considerar a permanente competição percebida nas Classes Preparatórias, ou ainda, como afirma Bourdieu (1981) “a lógica do concurso permanente e do investimento permanente no concurso”<sup>95</sup>, para converter o pertencente em estudante das Grandes Escolas, completamente identificado socialmente ao que consagra o título escolar. Os concorrentes realizam um investimento total na competição, exemplo da lógica da *illusio*.

A *illusio*, na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, é a crença fundamental no valor de um jogo social e no valor das apostas e a adesão imediata às necessidades de um campo. Segundo Bourdieu (2001g), “faz parte da ação, da rotina, das coisas que se faz e que (...) sempre se fez assim”<sup>96</sup>. Todos aqueles engajados no campo, defensores da ortodoxia ou da heterodoxia partilham a adesão tácita à mesma doxa. A *illusio* impede o questionamento dos princípios da crença, que ameaçaria a própria existência do campo. O encantamento do indivíduo pelas leis que estruturam o campo produz sua personalidade social e seu investimento nesse microcosmo vivido como evidente.

---

<sup>94</sup> Ibidem, p.40. “Nobreza exige”.

<sup>95</sup> Ibidem, p.50.

<sup>96</sup> BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001g, p.124.

No caso das Classes Preparatórias, a *illusio* suscita investimentos e aceitação desmedidos nos conteúdos ensinados (cultura) e nos métodos de ensino, em que não é reconhecido o arbitrário, nas provas, na ação pedagógica dos professores e nos concorrentes, ou seja, em todos os valores que fundam a concorrência e o que almejam conquistar (o título escolar).

Em 1982 e 1983, são lançados respectivamente os fascículos intitulados *Classements scolaires et classement social* (Classificações escolares e classificação social) e *Éducation et Philosophie* (Educação e Filosofia). No primeiro fascículo citado não consta nenhum artigo de Pierre Bourdieu e, no segundo, o sociólogo escreve sobre “As Ciências Sociais e a Filosofia”. Em 1987 dois fascículos são dedicados à Educação, *Pouvoirs d'école -1* e *Pouvoirs d'école – 2* (Poderes da escola 1 e 2). No primeiro, Bourdieu escreve novamente com Monique de Saint-Martin o artigo *Agrégation et ségregation. Le champ des Grandes Écoles et le champ du pouvoir* (Agregação e segregação. O campo das Grandes Escolas e o campo do poder). No segundo escreve *Variants et invariants. Éléments pour une histoire structurale du champ des Grandes Écoles* (Variantes e invariantes. Elementos para uma história estrutural do campo das Grandes Escolas).

Em “Agregação e Segregação”, Bourdieu e Saint-Martin (1987) constataam que os artigos ou os livros consagrados às Grandes Escolas geralmente derivam da relação socialmente instituída desta instituição. Assim, quanto mais a escola é famosa, maior será o número de trabalhos a ela dedicados. Constatam igualmente que a maioria dos trabalhos aborda uma só escola, apreendendo-a isoladamente, independente das relações objetivas que a une às outras Grandes Escolas e, de forma mais geral, às outras instituições de ensino superior. A posição, atual ou potencial, da escola estudada, considerada a partir da hierarquia dos estabelecimentos, também parece ser o foco e o princípio da maioria dos discursos sobre esses estabelecimentos.

O objetivo de Bourdieu e Saint-Martin (1987) com o estudo que suporta o artigo é o de apreender a estrutura do campo das Grandes Escolas, tomando como parâmetro instituições que pudessem ser representativas do universo observado. Descrevem então a forma como encaminharam metodologicamente a pesquisa, explicando que, com a aplicação de um questionário, chegaram a indicadores objetivos das posições ocupadas no espaço das Grandes Escolas, identificando o

campo e o sub-campo das Grandes Escolas e identificando também a estrutura do campo das instituições escolares que contribuíam para assegurar essas posições.

Os autores consideram o universo dos estabelecimentos de ensino superior, Grandes ou Pequenas Escolas, Faculdades e Classes Preparatórias como um campo, tendo enquanto objeto o conjunto das relações objetivas entre esses estabelecimentos ou os agentes correspondentes, que exercem uns sobre os outros efeitos à distância como se fossem campos celestes pertencentes a um mesmo campo gravitacional. Dentro deste campo, que se organiza segundo uma estrutura homóloga daquela do espaço social em seu conjunto, as Grandes Escolas que ocupam o pólo dominante, constituem um sub-campo nitidamente delimitado, cuja estrutura é homóloga à do campo do poder.

Para Bourdieu e Saint-Martin (1987), que se leve em consideração o conjunto das instituições por um só indicador, como a origem social dos alunos ou o status das escolas (Pequenas ou Grandes), o campo dos estabelecimentos de ensino superior se diferencia segundo o acúmulo de prestígio social. Este prestígio se percebe nas Grandes Escolas mais reconhecidas como a *École Normale Supérieure* da Rua d'Ulm, a *Polytechnique* e a *École National d'Administration*, que darão acesso às posições mais elevadas do espaço social, até as pequenas instituições que darão acesso às posições médias.

O principal efeito social que emana do campo das instituições de ensino superior e do sub-campo das Grandes Escolas, tem seu princípio em uma dupla homologia estrutural: a homologia entre a oposição fundamental do campo, separando as Grandes das Pequenas Escolas, instituindo uma fronteira entre a grande porta e a pequena porta, entre a grande burguesia e a pequena burguesia. A outra homologia acontece entre a oposição fundamental do campo das Grandes Escolas, ou seja, a que se estabelece entre as escolas intelectuais e as escolas do poder e a oposição que, no campo do poder separa o pólo intelectual ou artístico do pólo do poder econômico ou político. Este segundo efeito social se realiza a partir do que os autores chamam de uma “verdadeira solidariedade orgânica”<sup>97</sup> que consagra as identidades sociais ao mesmo tempo concorrentes e complementares, porque

---

<sup>97</sup> BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Agrégation et ségrégation. Le champ des Grandes Écoles et le champ du pouvoir. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº.69, p.2-59, 1987, p.18.

solidárias, já que reúne os alunos eleitos socialmente que asseguram a excelência do sub-campo e produz um espírito de corpo ou de corporação, chamado de “grandes corpos”<sup>98</sup>.

A partir desta investigação, Bourdieu e Saint-Martin (1987) percebem que os mecanismos escolares tendem a perpetuar as diferenças constitutivas deste espaço social, ou seja, nas Grandes Escolas existe uma tendência a perpetuarem-se as diferenças segundo a estrutura do capital herdado entre alunos vindos de diferentes regiões do espaço social e do campo do poder. Para os autores, a distribuição dos alunos segundo a origem social e o capital escolar entre as diferentes escolas é resultado de escolhas<sup>99</sup> que se instauram na relação entre os *habitus* estruturados dos selecionadores dessas escolas e os selecionados, bem como a estrutura do campo das instituições escolares, cujos efeitos mais potentes e melhor escondidos se efetivam em favor da homologia que a une às estruturas fundamentais do espaço social e em particular ao campo do poder. Neste ponto do texto os autores exprimem, de forma bastante elucidativa, a lógica das relações que ocorrem dentro do campo sobre o qual discorrem, remetendo o leitor às obras anteriores do sociólogo e auxiliando o esclarecimento da dinâmica por eles observada.

Afirmam que,

Por meio de inúmeras operações práticas de seleção subjetiva e objetiva, ao fim das quais os adolescentes vindos de diferentes setores do campo do poder se acham orientados em direção às diferentes instituições de maneira que se encontre, em cada uma delas, o máximo de indivíduos vindos de um mesmo setor do campo do poder e, por conseguinte, o máximo possível de indivíduos dotados de sistemas de disposições (*habitus*) semelhantes entre eles, mas também tão diferentes quanto possível do *habitus* dos alunos de uma outra instituição, o sistema escolar age como um algoritmo de classificação objetivado: ele distribui os indivíduos que lhe são propostos em classes tão homogêneas quanto possível e também diferentes entre elas quanto possível do ponto de vista de um certo número de critérios determinantes. Assim, ele contribui para reproduzir e legitimar o conjunto das diferenças que constituem, a cada momento, a estrutura social opondo-se à tendência para a entropia niveladora que implicaria uma real independência estatística das posições no espaço escolar em relação às posições no espaço social<sup>100</sup>.

---

<sup>98</sup> Ibidem.

<sup>99</sup> Estas escolhas, segundo Bourdieu e Saint-Martin (1987), não seriam escolhas conscientes de um sujeito racional, mas uma operação ligada ao seu inconsciente social que por sua vez está relacionado com as propriedades escolares e sociais, na lógica da vocação ou da possibilidade de colocação em função dessas propriedades.

<sup>100</sup> BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Agrégation et ségrégation. Le champ des Grandes Écoles et le champ du pouvoir..., 1987, p.18.

Após essas operações de seleção (Classes Preparatórias e concursos enquanto ritos de instituição), constituem-se descontinuidades definitivas fazendo com que, pelo arbitrário de uma fronteira social, o último selecionado seja separado do primeiro recusado, por uma vida. A consagração que assegura a agregação em uma escola de prestígio tende a suprimir nos eleitos as incertezas e as probabilidades de sua história biográfica, conferindo, no ponto inicial da trajetória, o poder, senão de determinar toda a evolução ulterior, pelo menos o de delimitar uma trajetória provável, um carreira próxima às expectativas desta seleção inicial, já que o título escolar garante um destino social.

No artigo acima citado identifica-se a aplicabilidade de outro conceito considerado central na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, o conceito de campo. Substituto da noção de sociedade, foi formulado para lembrar que o verdadeiro objeto e centro das operações de pesquisa em Ciências Sociais, não é o indivíduo (já que essa área de conhecimento mostra como são constituídos os agentes e não os indivíduos biológicos), mas a rede de relações das quais esse indivíduo participa.

A relevância de ver o conceito sendo utilizado, quando se pretende compreender a abordagem teórico-metodológica deste sociólogo, embasa-se no fato de que, na teoria sociológica de Bourdieu, a noção de campo é menos uma tese do que um método de trabalho. É uma maneira de aprofundar, de ir mais longe quanto possível, na análise de cada fator que compõe o espaço social selecionado e delimitado. Para Mounier (2001), ao contrário da noção de *habitus*, objeto de explicações detalhadas nos textos de Bourdieu, a noção de campo que lhe é complementar e é sistematicamente utilizada em suas análises sociológicas, é pouco explicitada, excetuando-se por alguns textos<sup>101</sup>.

Conversando sobre o conceito e suas funções teóricas, Wacquant (1992), pergunta à Bourdieu se seria correto afirmar que ele utiliza a noção de campo em um sentido técnico e preciso que é em parte ocultada pela significação dada em seu uso corrente. Bourdieu (1992) responde então que não gosta muito de definições

---

<sup>101</sup> Mounier (2001) cita, enquanto materiais em que se pode encontrar a utilização mais detalhada da noção de campo pelo sociólogo, o texto “Quelques propriétés des champs” In BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie...**, 2002d. p. 113-120 e o livro BOURDIEU, P. **As Regras da Arte...**, 1996b, em que aborda a constituição do campo literário na segunda metade do século XIX. Verificar também em Pinto (2000, p.68) uma lista, com as referências bibliográficas correspondentes, indicativa de áreas em que Pierre Bourdieu abordou de modo mais sistemático e detalhado a noção de campo.

professorais, lembrando alguns princípios teóricos e metodológicos que ele acredita permitirem compreender um pouco mais seu trabalho (como se verá na sequência o autor é avesso a uma *manualização* de sua teoria sociológica). Um desses princípios é a percepção de que o rompimento com o positivismo acontece não somente pelo discurso, mas pela utilização de “conceitos abertos”<sup>102</sup>. Para o sociólogo, “os conceitos não têm outra definição a não ser a sistemática e são concebidos para serem empregados empiricamente de forma sistemática. Noções tais como a de *habitus*, campo e capital podem ser definidas, mas somente no interior do sistema teórico que as constituem, nunca isoladamente”<sup>103</sup>. Assim, a verdade dos conceitos é a verdade das relações que só passam a ter sentido no interior dos sistemas de relações, por isso “pensar em termos de campo é pensar relacionalmente”<sup>104</sup>.

Segundo Bourdieu (1992), o modo de pensar relacional é a marca distintiva da ciência moderna e pode ser encontrado em vários empreendimentos científicos, como em Elias, Dumézil, Lévi-Strauss, entre outros. Esses empreendimentos, incluindo o de Bourdieu, vão afirmar que o que existe no mundo social são relações, não interações ou ligações intersubjetivas entre os agentes, mas relações objetivas que existem independentemente das consciências e das vontades individuais.

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede, ou como uma configuração de relações objetivas entre posições, posições essas definidas em sua existência e nas determinações que impõem a seus ocupantes (agentes ou instituições) por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição de diferentes espécies de poder e capital. Funciona como um campo magnético capaz de impor aos objetos e aos agentes que nele penetram, uma gravidade específica. Este aspecto do conceito de campo pôde ser atestado em seu estudo sobre o campo das instituições de ensino superior descrito no artigo que escreve com Saint-Martin (1987).

---

<sup>102</sup> BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une anthropologie réflexive...**, 1992, p.71. No texto, podem ser encontradas observações ora de Pierre Bourdieu, ora de Loïc Wacquant, pois se trata de um livro em que muitas passagens estão em formato de perguntas/comentários de Wacquant seguidos de respostas e esclarecimentos de Bourdieu.

<sup>103</sup> Ibidem, p. 71.

<sup>104</sup> Ibidem, p. 72.

Bourdieu (2002d) utiliza o sentido metafórico de campo magnético para caracterizar o modo de funcionamento dos campos como “campos de força”<sup>105</sup>. É a partir da análise das relações de força entre os agentes, ou instituições no interior do campo, que se podem deduzir as maneiras pelas quais os campos se estruturam e por qual capital específico lutam. É esse capital específico que, acumulado ao longo de lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores.

O campo, esse microcosmo social, que em conjunto com outros constitui o cosmos social, é analogicamente tratado por Bourdieu como espaços do jogo social<sup>106</sup> que, diferenciando-se da noção usual, não é produto de uma criação deliberada e obedece a regularidades que não estão explícitas e codificadas.

Como em um jogo, existem as apostas (produto da competição dos jogadores), o investimento no jogo (*illusio*), a crença (*doxa*), as leis de funcionamento (*nomos*<sup>107</sup>) e os trunfos (cartas mestras em diferentes formas de capital de que dispõe os jogadores cuja força relativa muda segundo o jogo). Fazem parte do jogo também as estratégias do jogador, definidas pelo volume e estrutura das cartas mestras, ou capitais, hierarquizados de forma diferente conforme o campo. A partir dessas estratégias, os ocupantes de posições de força no campo procuram, individual ou coletivamente, manter ou melhorar sua posição e impor um princípio de hierarquização que lhes seja mais favorável. Os jogadores podem jogar para aumentar ou conservar seu capital e também para transformar, parcial ou totalmente, as regras do jogo. Percebe-se assim que as noções de capital e de campo são estreitamente interdependentes.

Com a teoria dos campos, ou com a teoria da “pluralidade de mundos”<sup>108</sup>, realiza-se uma reflexão sobre a pluralidade de lógicas, de singularidades, de sistemas de funcionamento e de interesses que geram e movem esses espaços sociais que impulsionam não só a conservação do campo mas, por lutas internas decorrentes da distribuição desigual de capital, também a possibilidade de transformação. Estas lutas podem ser lutas de poder e lutas de legitimidade.

---

<sup>105</sup> BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie...**, 2002d, p.114; BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação...**, 1996a, p.50.

<sup>106</sup> Mais especificamente, tratam-se de “espaços de jogo historicamente constituídos”, em BOURDIEU, P. **Choses Dites...**, 1987a, p.124.

<sup>107</sup> O que Bourdieu (2000a) chama de princípio de visão e de divisão fundamental, que é a característica de cada campo. Traduz-se ordinariamente por “lei”.

<sup>108</sup> BOURDIEU, P. **Choses Dites...**, 1987a, p.32.

O estudo de qualquer campo deve ser realizado seguindo as etapas propostas por Bourdieu (1992) para os demais campos. Primeiramente, é preciso analisar a posição do campo estudado em relação ao campo do poder. Em seguida, necessita-se estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou pelas instituições em concorrência nesse campo. Finalmente, devem-se analisar os *habitus* dos agentes, os diferentes sistemas de disposições que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que percebe, em uma trajetória definida no interior do campo considerado, a ocasião mais ou menos favorável de se atualizar.

Para determinar as fronteiras desses campos é preciso lembrar que o limite entre eles pode ser identificado em investigações empíricas, sendo que se situam no ponto em que cessam os efeitos do campo, auxiliando igualmente a perceber a definição de pertencimento a esse campo e sua diferenciação de outros. A delimitação dos agentes pertencentes a esses diferentes campos, sua singularidade e ponto de vista, que constituiu sua visão particular do mundo e do campo em si, também devem ser observados, assim como o tipo de posseção de capital, como uma configuração particular de propriedades, que legitima a entrada do agente no campo. Para Bourdieu (1992), quando se conhecem as formas de capital de forma adequada, pode-se compreender o campo investigado.

Comentando o outro artigo que Bourdieu escreve na *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* de 1987, “Variações e invariantes”, observa-se que este inicia com alguns questionamentos: qual é a validade, vinte anos depois, de um estudo sobre o campo das Grandes Escolas realizado em 1967? Este estudo valeria somente enquanto uma descrição histórica de um determinado momento ou mesmo não teria mais interesse pelo fato de que se apóia em dados antigos? Para Bourdieu (1987b) os que consideram apenas o aspecto superficial do trabalho científico e que reduzem o sociólogo em geral ou o historiador ao status de jornalistas levados a realizar discursos tão efêmeros quanto seus objetos de estudo, não demonstrariam interesse nessas pesquisas. Mas tomando um direcionamento justamente oposto a esta superficialidade em tratar o texto científico, o autor considera as pesquisas imprescindíveis por proporcionarem a referência às pesquisas mais recentes, afirmando que é com a condição de ter em mente todas as transformações pelas quais passou a estrutura do campo das instituições de ensino superior – e do sub-



campo das Grandes Escolas de forma particular – que se podem interpretar adequadamente fatos aparentemente tão simples como a representação, em diferentes épocas, dos alunos vindos de diferentes classes sociais em uma instituição determinada.

Segundo Bourdieu (1987b) dever-se-ia, portanto, abstrair os fatos mais anedóticos da experiência dos agentes, de fatos mais gerais que podem acabar ocupando todo o campo de visão (os livros, os intelectuais da época, os filmes, as fotos antigas que mostram as roupas e os cortes de cabelo usados) e que podem impedir de verificar a constância das estruturas profundas, bem como as transformações que por acaso elas possam ter sofrido. Este é justamente o problema proposto pelo sociólogo neste texto, e é por isso que a pesquisa inicial realizada nos anos 1960, passa a ser um parâmetro para identificar em que medida a estrutura do campo dos estabelecimentos de ensino superior se conservou e em que medida se deformou ou transformou.

Apoiando-se nas estatísticas do recrutamento social dos estudantes para os anos de 1984-1985 e comparando estes dados aos dados de bases análogas nos anos 1966-1970, pode-se apreender a estrutura das instituições de ensino superior na França. Após a análise de seus dados empíricos, Bourdieu (1987b) anuncia, enquanto resultados, que a distribuição dos estabelecimentos de ensino superior apresenta uma estrutura global bastante próxima à verificada no período anterior a 1968. Para o sociólogo seria importante notar que longe de atingir um dos seus objetivos – o de revolucionar as estruturas do campo das instituições de ensino superior – o movimento de 1968 parece ter favorecido reações coletivas e individuais que as reforçaram.

O primeiro fator distingue os estabelecimentos segundo o volume global de capital herdado. Os alunos vindos da classe dominante se fazem representar majoritariamente em algumas instituições como na *European Business School* (Escola Européia de Negócios), na *École des Hautes Études Commerciales* (Escola de Altos Estudos Comerciais) e na *École National d'Administration* (Escola Nacional de Administração) e constituem a maioria nos Institutos Universitários de Tecnologia e nas Faculdades de Letras. Encontram-se no topo da hierarquia, escolas como as Politécnicas (de engenharia e arquitetura) e a *École Normale Supérieure* (Escola Normal Superior) da Rua d'Ulm. Encontram-se também e em maior número que no

passado, escolas de comércio e de gestão, menos exigentes com relação ao nível escolar, sendo que estas instituições oferecem um esconderijo aos alunos vindo de regiões dominantes do campo do poder e que não conseguiram entrar nas Grandes Escolas e que se recusaram a ingressar nas pequenas escolas e faculdades. Estas são as chamadas “escolas-refúgio”<sup>109</sup>, que proporcionam aos que dependem da consagração escolar para a reprodução de suas posições sociais, uma menor exigência escolar, embora continuem a exigir o status de suas posições e seu capital social. O sucesso dessas escolas seria por conta do desenvolvimento desta nova demanda educacional, ligada às necessidades dos jovens burgueses e suas estratégias e também ao aparecimento de colocações de técnicos e de diretores de comércio nas grandes empresas.

Duas grandes transformações afetaram o universo aqui abordado por Bourdieu (1987b). Segundo o autor seria, primeiramente, o crescente peso relativo da Escola Nacional de Administração que, devido às posições conquistadas por ex-alunos no campo administrativo, no campo político e no campo econômico, apropriou-se de uma parte cada vez maior das posições disputadas por alunos das Grandes Escolas, determinando assim transformações profundas no conjunto do campo. A outra transformação foi o desenvolvimento de um conjunto de novas instituições, escolas de gestão, de marketing, de publicidade, de jornalismo, etc. que vieram servir também aos adolescentes da burguesia que, como foi afirmado anteriormente, orquestraram a partir destas instituições, estratégias para o ingresso em escolas não tão rigorosas.

No item do artigo denominado de “Os grandes palácios”, Bourdieu (1987b) descreve algumas escolas que conseguem impor sua hegemonia. Cita o exemplo da Escola de Altos Estudos Comerciais e da Escola Nacional de Administração. Trata-se de todo um conjunto de estratégias individuais e coletivas orientadas para o acúmulo de capital simbólico, ou seja, iniciativas visando assegurar para a escola, privilégios e diferenciações, manifestações de alto valor distintivo como a publicação de revistas no final do ano, rituais públicos que divulgam a escola, bem como a promoção comercial da instituição, geralmente

---

<sup>109</sup> BOURDIEU, P. Variants et invariants. *Éléments pour une histoire structurale du champ des grandes écoles. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n.º. 70, p.3-30, 1987b, p.19.

organizada pela associação dos antigos alunos que visa valorizar o título escolar no mercado de negócios, apresentando inclusive ex-alunos ilustres.

Para finalizar o texto, Bourdieu (1987b) destaca que ao investigar a estrutura de funcionamento das instituições de ensino superior, pode-se acabar percebendo uma homologia entre o espaço das instituições responsáveis pela reprodução e o espaço das posições a serem reproduzidas, sendo este um processo histórico de criação progressiva e coletiva que nem sempre obedece a um plano ou uma razão obscura. Os mecanismos sociais acabam se dando por escolhas individuais operando a partir de um constrangimento das estruturas incorporadas que orientam a percepção e apreciação de determinada situação, e também pelo constrangimento das estruturas objetivadas que determinam como o campo funciona. Estas estruturas são responsáveis inclusive por sancionar e confirmar as novas instituições que possam fazer parte deste campo visando estratégias compensatórias, sempre em acordo com a lógica do mesmo, ou seja, visando os interesses emanantes do campo.

Os números 86-87 de 1991 da Revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, agrupados em um só fascículo, não contêm artigos de Bourdieu, mas tratam da Educação e das sociedades (*Éducation et sociétés*). Em 1992, no fascículo 91-92, aparece um artigo do sociólogo francês intitulado *L'École et la cité* (A escola e a cidade) e outro que escreve com Patrick Champagne com o nome *Les exclus de l'intérieur* (Os excluídos do interior). Estes textos fariam parte, na seqüência, do livro “A Miséria do Mundo” (1993) organizado por Pierre Bourdieu<sup>110</sup>.

No primeiro texto, traduzido para o português como “Ah! Os belos dias”, Bourdieu (2001h) entrevista um jovem filho de imigrante argelino de 19 anos e detecta, no depoimento do estudante, uma espécie de “teoria da economia das trocas escolares”<sup>111</sup>, como para fundamentar a forma de sobreviver na escola sem muito esforço. O objetivo desta sobrevivência seria retardar a entrada na vida adulta, escapando do temor da entrada no mercado de trabalho, que no caso desse estudante seria possivelmente o temor “da fábrica”. Para o autor, esta arte de

---

<sup>110</sup> O texto escrito com Champagne, com pequenas diferenças, já que se trata da tradução do artigo de 1992, também está publicado em NOGUEIRA, M. M.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação...**, 2001, p.217-228.

<sup>111</sup> BOURDIEU, P. Ah! Os belos dias. In BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes: 2001h, p.490.

permanecer no universo escolar teria como principal efeito, prolongar o estado de indeterminação escolar, autorizando a sobrevivência imaginária dos desejos que a própria escola acabará por destruir mais tarde.

Este depoimento exemplifica a série de entrevistas realizadas no livro “A Miséria do Mundo” e os procedimentos metodológicos colocados em prática para sua efetivação. A preocupação central de Bourdieu (2001i) é fazer um uso constante do exercício de reflexividade, como uma forma de olhar sociológico que permitiria controlar no campo, os efeitos da estrutura social na qual a entrevista se realiza, facilitando a interação do pesquisador e aquele que ele interroga. Nessa relação de comunicação é preciso cuidar, segundo o autor, para reduzir ao máximo a violência simbólica que pode ser exercida a partir das questões formuladas e mesmo no momento da transcrição das entrevistas. Em um exercício de escuta ativa e metódica, seria preciso uma disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, adotando por vezes sua linguagem, entrando em seus pontos de vista, em seus sentimentos e pensamentos, ciente das condições objetivas que estão em jogo no momento da entrevista.

Com um saber adquirido ao longo de uma vida de pesquisa e entrevistas anteriores, Bourdieu (2001i) deixa a contribuição de um formato de coleta de informações que se afasta de uma semi-compreensão do olhar distraído e banalizante. Afirma que, em “A Miséria do Mundo”, “a maior parte das pesquisas publicadas representam, sem dúvida, um momento privilegiado em uma longa série de trocas, e não têm nada em comum com os encontros pontuais, arbitrários e ocasionais, das pesquisas realizadas às pressas por pesquisadores desprovidos de toda competência específica”<sup>112</sup>.

Em “Os excluídos do interior”, Bourdieu e Champagne (2001) identificam uma sensação generalizada de continuidade no mal-estar com relação ao universo escolar. Afirmam que desde os anos 1950, o sistema de ensino sofreu transformações que tiveram consequências importantes como, por exemplo, o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas, processo definido precipitadamente de “democratização” e que acarretou em uma

---

<sup>112</sup> BOURDIEU, P. Compreender. In BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes: 2001i, p. 700.

concorrência intensificada e um aumento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam plenamente o sistema escolar.

Mas o efeito paradoxal desta pretensa democratização se desvela quando os novos beneficiários do acesso ao ensino começaram a perceber que não era suficiente entrar no ensino secundário para ter sucesso nele e para modificar sua posição social após terem terminado os estudos.

Com a difusão dos conhecimentos das Ciências Sociais acerca da Educação, percebe-se uma transformação progressiva no discurso dominante sobre a escola e se divulga a idéia de que o fracasso ou o sucesso escolar não poderia mais ser atribuído às deficiências pessoais dos excluídos, assim como os herdeiros não seriam mais considerados superdotados. Para os autores, a lógica da responsabilidade coletiva suplanta a culpa imputada aos agentes individualmente e as considerações sobre o dom, o gosto, entre outros, são substituídas pelos fatores culturais e sociais e pela advertência de um sistema globalmente deficiente (escola, professores, políticas públicas) que deveria ser reformado.

Mas, por que então o mal-estar nas escolas continua? Por que só é possível ver ainda os extremos: escolas precárias e pobres no subúrbio, acolhendo alunos cada vez menos preparados culturalmente e, de outro lado, colégios selecionados, onde alunos das famílias abastadas têm uma vida escolar praticamente igual àquela vivida por seus pais e avós? Por que, mesmo com a vontade de mudança, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares e benefícios sociais se manteve?

Quem sabe a resposta seja o argumento dos autores de que o processo de eliminação do aluno das classes sociais desfavorecidas foi adiado e diluído, fazendo com que na escola se encontrassem “excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”<sup>113</sup>. A desvalorização dos diplomas de conclusão de curso, cujo valor econômico e simbólico deveria ser modificado, os destina a uma exclusão ainda mais estigmatizante que no passado, na medida em que, aparentemente, tiveram suas chances. Assim, “a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa

---

<sup>113</sup> BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, C. Os excluídos do interior. In BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001, pp. 482-483.

decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”<sup>114</sup>.

Criou-se o paradigma dos “fracassados relativos”<sup>115</sup> que nunca atingem o sucesso completo e que são possuídos de uma dupla consciência, ou seja, têm a lucidez sobre a verdade da escolaridade, mas optam por entrar no jogo da ilusão em que estarão sozinhos e com um capital cultural reduzido que os limita nas decisões sobre a hora e o local de seus investimentos.

Bourdieu e Champagne (2001) concluem afirmando que a escola exclui e que agora isto acontece de forma continuada, em todos os níveis de escolarização, mantendo no âmago aqueles que ela exclui. Esses “marginalizados por dentro”<sup>116</sup> estão condenados a descobrir a identidade real das palavras *colégio*, *professor*, *vestibular* e a oscilar entre a adesão maravilhada e a resignação dos seus veredictos, entre a submissão e a revolta, levando adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade que sabem que não tem futuro.

Para os autores,

Acabou o tempo das pastas de couro, dos uniformes austeros, do respeito aos professores – todos sinais externos da adesão, que os filhos das famílias populares sentiam em relação à instituição escolar, e que hoje se transformou numa relação mais distante: a resignação sem ilusão, mascarada em indiferença impertinente, é evidente na pobreza exibida do equipamento escolar, a tira elástica para segurar os cadernos, as canetas descartáveis que substituem a pena e a caneta-tinteiro, nos sinais de provocação em relação ao professor, como o *walkman* levado até na classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria escola, que a vida verdadeira está fora daí<sup>117</sup>.

Em 1994, no número do periódico dedicado a discutir as estratégias de reprodução e transmissão de poderes, Bourdieu escreve *Stratégies de reproduction et modes de domination* (Estratégias de reprodução e modos de dominação). Neste artigo o autor afirma que uma das questões mais fundamentais a propósito do mundo social é saber por que e como este mundo dura, persevera no ser. É buscar compreender como se perpetua a ordem social, ou seja, o conjunto de relações de ordem que constituem o mundo social. Bourdieu (1994) explica então que o mundo

---

<sup>114</sup> Ibidem, p. 483.

<sup>115</sup> Ibidem, p. 484.

<sup>116</sup> Ibidem, p. 485.

<sup>117</sup> Ibidem, p. 485-486.

social é dotado de uma tendência a preservar no ser as disposições que este adquire, dinâmica interna que envolve ao mesmo tempo estruturas objetivas e estruturas subjetivas.

Toda sociedade repousa na relação entre essas disposições, a estrutura de distribuição do capital e os mecanismos que tendem a assegurar a reprodução. É nesta relação que se definem os diferentes modos de reprodução e em particular as estratégias de reprodução que os caracterizam.

Como uma dessas estratégias, Bourdieu (1994) cita as estratégias educativas, como estratégias a longo prazo que não são necessariamente percebidas como tal e que objetivam produzir agentes sociais capazes de receber a herança do grupo a que pertencem. Como o sociólogo já havia ressaltado e que reforça neste artigo, o sistema escolar pode contribuir para a reprodução da distribuição do capital cultural, a partir do momento em que tornam suscetíveis de serem eliminadas as crianças vindas de famílias desmunidas de capital cultural e que já possuem em suas disposições uma inclinação para auto-eliminação<sup>118</sup>.

Em 2000 aparece o fascículo *Inconscients de l'école* (Inconscientes da escola), trazendo um artigo de Bourdieu *L'inconscient de l'école* (O inconsciente da escola). Neste texto, Bourdieu (2000a) sustenta que o sistema de esquemas cognitivos que estão no princípio da construção da realidade e que são comuns ao conjunto de uma sociedade e um dado momento, constitui o inconsciente cultural ou transcendental histórico que funda o senso comum ou *doxa*. O inconsciente (ou transcendental) escolar seria então o conjunto das estruturas cognitivas que no transcendental histórico é imposto às experiências propriamente escolares. Essas estruturas cognitivas seriam comuns para todos os produtos de um mesmo sistema escolar ou, exemplificando de uma forma mais específica, seriam comuns para todos que ensinam e cursam uma mesma disciplina. Tais estruturas cognitivas são produto de um trabalho explícito de inculcação cumprido pelo sistema de ensino. A questão aqui para o autor é que o inconsciente escolar é um arbitrário histórico que, pelo fato de ter sido incorporado e assim naturalizado, escapa às tomadas de consciência. Segundo Bourdieu (2000b) a análise deste inconsciente deve priorizar o olhar sobre

---

<sup>118</sup> Ver informações complementares em BOURDIEU, P. *Stratégies de reproduction et modes de domination. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, nº. 105, p.3-12, dez. 1994.

a relação pouco explorada entre as estruturas institucionais (a história das disciplinas, por exemplo) e as estruturas cognitivas ou mais precisamente, sua objetivação nos saberes e conhecimentos.

O último fascículo que trata da Educação, na *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mas que não conta mais com a participação de Bourdieu, é o número 149 de 2003 com o título *Les contradictions de la “démocratisation” scolaire* (As contradições da “democratização” escolar). Neste número do periódico encontram-se artigos de intelectuais que já haviam anteriormente escrito com Bourdieu, constando inclusive um artigo de Franck Poupeau, seu último orientando.

#### 1.1.4 Proposições para o ensino do futuro

Voltando para 1981, a fim de apreciar outras obras importantes de Pierre Bourdieu na área da Sociologia da Educação, é relevante comentar que o sociólogo francês foi eleito para o *Collège de France* como professor titular da cadeira de Sociologia, proferindo sua aula inaugural em 23 de abril de 1982<sup>119</sup>. Em 13 de fevereiro de 1984, François Mitterrand, então presidente da França, solicitou aos professores do *Collège de France* que refletissem sobre o que poderia vir a ser, segundo eles, os princípios fundamentais do ensino do futuro. O documento de 1985, elaborado pelos professores, tinha a discussão de nove proposições, a saber: 1) a unidade da ciência e a pluralidade das culturas; 2) a diversificação das formas de excelência; 3) a multiplicação das chances; 4) a unidade na e pelo pluralismo; 5) a revisão periódica dos saberes ensinados; 6) a unificação dos saberes ensinados; 7) uma Educação sem interrupções e alternada; 8) o uso de técnicas modernas de Educação; 9) abertura na e para a autonomia<sup>120</sup>.

Em uma entrevista para Jean-Pierre Salgas em 1985<sup>121</sup>, Bourdieu (2002g) declara que não existe resposta para uma questão que não implique numa redefinição da questão e que a questão nem sempre será respondida como se poderia esperar. Mesmo assim o sociólogo francês louva a iniciativa de solicitar a

<sup>119</sup> Esta aula foi publicada com o título *Leçon sur la leçon* e traduzida e publicada no Brasil como BOURDIEU, P. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1988. 63p.

<sup>120</sup> A partir de BOURDIEU, P. Propositions pour l'enseignement de l'avenir. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique...**, 2002f, p. 200-201.

<sup>121</sup> Le rapport du Collège de France: Pierre Bourdieu s'explique. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique...**, 2002g, p.203-210.



uma instituição como o *Collège de France* para que trate sobre a problemática do funcionamento do sistema escolar, enquanto um ato político importante pelo reconhecimento desta autonomia do campo intelectual. O texto, portanto, expressa uma coletividade autorizada diz Bourdieu (2002g), não sendo uma produção só sua, já que a partir de suas análises sociológicas, não realiza um discurso normativo. Cita inclusive como exemplo seu livro “A Reprodução” afirmando: “Nós não dizíamos que a escola produzia ou reproduzia as desigualdades. Nós dizíamos que ela contribuía para reproduzi-las de certa maneira. É esta maneira, quem sabe, que é possível de controlar”<sup>122</sup>.

Para o sociólogo as duas contribuições principais do sistema escolar para a reprodução são o efeito de veredicto e o efeito de hierarquização. O primeiro age como um efeito de destino que rotula o indivíduo afirmando o que ele é e o que pode se tornar. A situação é grave quando se pensa que o veredicto é sancionado por uma instituição indiscutível, reconhecida por todos. Isto causa “traumatismos de identidade”<sup>123</sup> que são sem dúvida um dos grandes fatores constituintes dos quadros patológicos encontrados na sociedade. Segundo Bourdieu (2002g), falando da função do professor, “pode-se perguntar se um dos charmes desta profissão desvalorizada não reside na possibilidade que ela oferece de dispensar os veredictos, ou seja, ser Deus Todo Poderoso, sê-lo para trinta pessoas”<sup>124</sup>.

Assim, como comentam os organizadores e apresentadores dos textos de Pierre Bourdieu em *Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique*, Franck Poupeau e Thierry Discepolo, o envolvimento de Pierre Bourdieu nas “Proposições para o ensino do futuro”, constitui a ocasião de colocar em prática um envolvimento ligado à posição de “herético consagrado”<sup>125</sup>. Destas proposições o meio pedagógico parece ter prestado atenção às críticas da “indiferença às diferenças”<sup>126</sup>, mas o documento, bem mais abrangente, visava “preconizar a valorização das experimentações científicas e artísticas, o desenvolvimento de disposições críticas, a instauração de um ‘mínimo comum’, a revisão periódica dos

---

<sup>122</sup> Ibidem, p. 205.

<sup>123</sup> Ibidem.

<sup>124</sup> Ibidem.

<sup>125</sup> POUPEAU, F.; DISCEPOLO, T. Éducation & politique de l'Éducation. D'un rapport d'État à l'autre. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique...**, 2002, p.185

<sup>126</sup> Ibidem.

saberes ensinados, o direito à Educação para todas as faixas etárias, bem como o uso de técnicas modernas de difusão...”<sup>127</sup>.

Mesmo que Bourdieu, segundo Poupeau e Discepolo (2002), tenha se mostrado bastante crítico com relação ao uso que foi feito desse relatório, o sociólogo aceita presidir com François Gros em 1989, uma comissão sobre o conteúdo dos conteúdos de ensino, instalada por Lionel Jospin, Ministro da Educação do governo de Michel Rocard. O documento denominado de “Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos de ensino”, chamado popularmente de “Relatório Bourdieu-Gros”, se propunha a proceder a uma revisão dos saberes ensinados no sentido de reforçar a coerência e a unidade destes saberes e as condições de sua transmissão. Mais uma vez, longe de deixar de lado a sua Sociologia crítica para acomodar-se a uma ação teórico-reformadora, o trabalho de Bourdieu e seus colaboradores era o de questionar a porção das desigualdades do sistema de ensino que era possível corrigir, deixando em suspensão o que o sistema de ensino ainda não conseguia lidar. A missão não era a de interferir diretamente na definição dos programas, mas desenhar orientações gerais da transformação progressiva dos conteúdos de ensino.

O documento trazia sete princípios que giravam em torno do questionamento periódico dos programas para inclusão de novos conteúdos; da aplicabilidade dos ensinamentos propostos que deveriam oferecer modos de pensar, de validade e aplicabilidade gerais; abertos, leves e revisáveis os programas deveriam ser elaborados com a colaboração dos professores como um quadro e não como uma camisa de força; o exame crítico dos conteúdos deveria conciliar duas variáveis, sua exigibilidade e sua transmissibilidade; para o melhor rendimento do saber e diversificação das formas de comunicação pedagógica, sugeria-se o trabalho em grupos de professores de especialidades diversas, seja para tarefas coletivas, seja para realizar observações e laboratórios; dever-se-ia também repensar as divisões das disciplinas e buscar o equilíbrio e a integração entre as diferentes especialidades.

Para Bouveresse (2003), Bourdieu se deixou implicar nesta comissão por nunca ter renunciado à sua intenção de mudança, presente desde a época de *Les*

---

<sup>127</sup> Ibidem.

*Héritiers*, provando com suas intervenções nesses estudos, sua crença otimista nas possibilidades de reformar o sistema de ensino de uma maneira inteligente e suscetível de melhorar realmente.

Já o próprio Bourdieu (2002h) afirma que por uma vez, um corpo constituído de sábios reconhecidos, recebeu um mandato do poder político para se ocupar de seus próprios assuntos, pois normalmente sentia que os homens políticos só gostam dos sábios mortos. Serviam-se de seus trabalhos para justificar medidas que não tinham nenhuma relação com suas pesquisas e, como se tivessem sido produzido por um autor do passado, não lhes ocorria perguntar sua opinião.

#### 1.1.5 *Homo Academicus*

A participação de Bourdieu nessas missões oficiais, não o impediram de dar continuidade aos seus trabalhos de investigação dos diferentes espaços sociais, tendo se dedicado, nesta mesma época, a duas obras de grande relevância que arrematam sua Sociologia da Educação. Primeiramente em 1984, o sociólogo escreve *Homo Academicus*.

O conteúdo do livro é um exemplo claro do que afirmam Mounier (2001) e Chauviré e Fontaine (2003), quando detectam que a Sociologia *bourdieusiana* construiu-se com o objetivo de desvelar e analisar as relações de força e os mecanismos de dominação simbólica, por isso a possibilidade de nomeá-la como uma Sociologia da dominação e da denúncia da dominação, principalmente na localização das instâncias em que é eficiente por ser invisível aos olhos dos dominados. A oposição dominantes/dominados estrutura toda a visão de Bourdieu sobre o mundo social e encadeia uma corrente conceitual que compreende a noção de dominação, de luta, de capital, de legitimidade de crença e de violência simbólica.

Antes mesmo de apresentar a obra, Bourdieu (2002i) reflete sobre as dificuldades de se tomar como objeto de pesquisa um mundo social no qual se está inserido, obrigando-o a encontrar certo número de problemas epistemológicos fundamentais ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento aprofundado (oriundo da pesquisa). A dificuldade estaria igualmente em romper com a experiência nativa, ou seja, de pertencimento, e também a forma de restituir o conhecimento obtido por conta desta ruptura. Com isso o autor revela

os dois grandes obstáculos para o conhecimento científico, a saber, o excesso de proximidade ou o excesso de distância com o objeto de pesquisa. No caso específico de sua pesquisa, Bourdieu (2002i) restaura a “proximidade rompida”<sup>128</sup> ao preço de um longo trabalho sobre o objeto, mas também sobre o agente da investigação, integrando tudo que só se pode saber estando neste mundo social determinado e tudo que não se pode ou não se quer saber justamente porque se está neste mundo social determinado.

Outra questão levantada diz respeito à divulgação dos “segredos de tribo”<sup>129</sup> que empreende algo de uma confissão pública. Não agindo, portanto, no papel de herói libertador, o sociólogo mobiliza suas conquistas científicas para objetivar o mundo social e buscar fazer com que sua pesquisa possa significar para os outros, o que significou para ele, um instrumento de sócio-análise.

Neste espaço social tão conhecido do pesquisador, revelam-se os significados e os aspectos importantes na ocasião da construção do objeto, estando ciente da responsabilidade que isto implica. Champagne e Christin (2004) já apontaram que para Bourdieu, a construção do objeto era a operação mais importante da pesquisa. Os comentadores ressaltam que, segundo o sociólogo, a construção do objeto, que atesta a autonomia da prática científica, se caracteriza por afastar as prenoções, as idolatrias verbais, as classificações jornalísticas ou burocráticas, as tentações proféticas, mas também a objetivação das hierarquias intelectuais inculcadas e reproduzidas pela ortodoxia acadêmica contra a qual deve ser vitoriosa a liberdade intelectual do sociólogo. A construção do objeto é uma engrenagem fundamental na lógica da pesquisa, que se segue a outras que levam ao questionamento do que se investiga e o que se procura descobrir, fornecendo respostas iniciais das quais decorrem novas questões, mais fundamentais e mais explícitas ainda.

Segundo Bourdieu (2002i), quando a pesquisa tem por objeto o mesmo universo em que ela se desenrola, os resultados que decorrem desta pesquisa podem ser imediatamente reinvestidos no trabalho científico como instrumentos de conhecimento reflexivo das condições e dos limites sociais desse trabalho, figurando como uma das armas principais da vigilância epistemológica.

---

<sup>128</sup> BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 2002i, p. 11.

<sup>129</sup> Ibidem, p.16.

Falando do tom de sua mensagem, afirma que seu discurso científico demanda uma leitura científica, capaz de reproduzir as operações das quais ele próprio é o produto. Parecendo estar ciente das contestações superficiais que pode sofrer este discurso, cita Wittgenstein para lembrar que compreender o discurso “não seria uma dificuldade do intelecto, mas da vontade, que deve ser superada”<sup>130</sup>.

O que se propõe a investigar neste texto é o campo universitário. Um campo que como todos os campos é um local de luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquias legítimos, ou seja, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias para produzir, funcionando como capital (proveitos específicos assegurados pelo campo).

Inicia sua abordagem do campo situando os professores universitários no pólo dominado do campo do poder, opondo-se, em relação a esta posição, aos padrões da indústria e do comércio. Mas enquanto detentores de uma forma institucionalizada de capital cultural, eles se opõem também aos escritores e aos artistas ocupando uma posição dominante no campo de produção cultural. Já especificamente dentro do campo das instituições de ensino superior, cuja estrutura reproduz em uma lógica propriamente escolar a estrutura do campo do poder, os professores das diferentes faculdades se distribuem nas posições entre o pólo do poder econômico e político e o pólo de prestígio cultural. O campo universitário reproduz também em sua estrutura o campo do poder na sua ação de seleção e de inculcação, contribuindo para a reprodução das diferentes posições encontradas no campo do poder. Isto pode ser atestado quando se percebem as diferenças econômicas, culturais e sociais, que separam as faculdades e as disciplinas, e em que se reconhece o essencial do que constitui as oposições no seio do campo do poder entre a fração dominada e a fração dominante.

Bourdieu (2002i) exemplifica o exposto acima afirmando que as Faculdades dominadas, as Faculdades de Ciências e em menor grau, a Faculdade de Letras, se opõem às Faculdades socialmente dominantes, as Faculdades de Direito e de Medicina. Esta oposição pode ser notada na leitura dos quadros estatísticos sobre a distribuição do capital econômico e cultural, achando-se a mesma hierarquia quando se investiga a origem social dos professores por meio da

---

<sup>130</sup> Ibidem, p.52.

profissão do pai, a instituição em que cursou os estudos (particular ou pública) e o bairro em que reside.

Mas os índices não podem dar uma idéia exata das diferenças econômicas entre os professores de Ciências e de Letras e os professores de Direito e, sobretudo, os de Medicina, que somam ao seu salário de professor, as remunerações de chefia nos hospitais e mesmo aquelas provenientes de atendimentos em consultórios particulares.

Para o autor, o campo universitário está organizado segundo dois princípios de hierarquização antagonistas: a hierarquia social, segundo o capital herdado e o capital econômico e político, e a hierarquia específica, propriamente cultural, segundo o capital de autoridade científica ou de notoriedade intelectual. Segundo Bourdieu (2002i), mesmo que os dois pólos do campo universitário se oponham fundamentalmente, as diversas posições não estão livres das exigências específicas de um campo oficialmente orientado para a produção e a reprodução do saber, bem como não estão livres das necessidades externas e a reprodução social.

Comentando sobre as realizações universitárias, o autor indica que estão tão associadas a diferenças sociais que parecem ser a retradução, na lógica propriamente universitária, das diferenças iniciais de capital incorporado (*habitus*) associado às origens sociais e geográficas diferentes. Seria o desfecho da transformação das vantagens herdadas em vantagens de merecimento que se operam aos poucos, ao longo de um percurso escolar particularmente bem sucedido e de uma carreira universitária consumada com êxito.

As questões relativas ao ensino, à pesquisa, à direção de laboratórios e cargos administrativos, também encontram diferenças entre os cursos e as faculdades. Bourdieu (2002i) revela inclusive que existe uma espécie de contaminação de autoridade propriamente científica pela autoridade estatutária fundada no arbitrário da instituição. O autor percebe em sua investigação que o rendimento do capital social, herdado ou adquirido, cresce à medida que se afasta do pólo da pesquisa. Existe, portanto, a consideração de uma competência científica e de uma competência social, que também é uma competência técnica. As faculdades dominantes na ordem política têm por função formar “agentes de

execução”<sup>131</sup> capazes de aplicar sem discutir e sem questionar, nos limites das leis de uma ordem social determinada, as técnicas e as receitas de uma ciência que não pretendem nem produzir, nem transformar. É por isso que o autor considera a competência do médico ou do jurista como uma competência técnica, com autoridade e autorização para se servir dos saberes mais ou menos científicos. Cita também o ato clínico como uma forma de violência simbólica que, por conta desta competência técnica, possui uma utilidade social estabelecida no ponto de contato em que a cura entra na ordem civil. A produção dos sintomas que conduz ao diagnóstico é uma relação assimétrica em que o *expert* impõe seus pressupostos cognitivos sem mesmo preocupar-se inteiramente com a “tradução do discurso clínico”<sup>132</sup>.

Por sua posição entre a Faculdade de Direito e Medicina e as Faculdades de Ciências, as Faculdades de Letras são os lugares privilegiados para observar a luta entre duas espécies de poder universitário: o poder fundado no acúmulo de posições e de controle das posições e o poder do prestígio científico fundado no investimento bem sucedido em atividades de pesquisa.

A principal característica das Faculdades de Letras e de Ciências Humanas reside no equilíbrio dos diferentes princípios de hierarquização. De um lado participa do campo científico e do campo intelectual. Conseqüentemente a notoriedade intelectual constitui o capital almejado e que oferece vantagens neste espaço social. De outro lado, como instituição encarregada de transmitir a cultura legítima e assim investida de uma função social de consagração e de conservação, é o lugar de poderes propriamente sociais que participam das estruturas mais fundamentais da ordem social.

Mas o campo das Letras e das Ciências Humanas, por sua vez, se organiza, para Bourdieu (2002i), em torno de outras divisões. Uma delas é com relação às espécies de poder. O poder propriamente universitário fundado no domínio dos instrumentos de reprodução do corpo professoral (júri de agregação, comitê consultivo das universidades, entre outros), ou seja, fundado na posse de um capital que é adquirido na Universidade e que vale na prática exclusivamente nos

---

<sup>131</sup> Ibidem, p.88.

<sup>132</sup> Ibidem, p.90.

domínios da universidade. A segunda espécie de poder diz respeito ao poder ou autoridade científica, manifestada pela direção de uma equipe de pesquisa, pelo prestígio científico medido pelo reconhecimento acordado pelo campo científico (citações, traduções de obras no estrangeiro), por publicações em coleções importantes, pelo pertencimento em comitês de redação de revistas intelectuais, pela ligação com meios de difusão (televisão, jornais) que significa um poder de consagração e sobre a crítica, bem como um capital simbólico de notoriedade intelectual.

Outra subdivisão do campo opõe de um lado os professores mais antigos e com um maior número de títulos de consagração universitários e de outro lado os professores mais jovens que não possuem um número significativo de insígnias institucionais de prestígio e por isso são providos de formas inferiores de poder universitário.

O acúmulo do capital universitário toma tempo. Para Bourdieu (2002i) as distâncias deste espaço social se medem em tempo, em períodos de tempo e em diferentes faixas etárias. Esta doação de tempo acontece não só quanto aos anos de serviço e na produção e divulgação de instrumentos intelectuais, que também são instrumentos de poder propriamente universitários, mas o tempo dedicado na participação de rituais, cerimônias, reuniões, representações e para a construção de uma reputação universitária.

As oposições se estabelecem também entre as instituições universitárias, com o *Collège de France* de um lado e com a *École des Hautes Études* e a *Faculté de Nanterre* de outro. Assim como ocorrem oposições entre os professores, uns melhores munidos de poder científico, pela participação em comissões do CNRS e outros ou bem voltados para a reprodução escolar (pelo pertencimento em júris de agregação) ou bem dotados de certa notoriedade, mas desprovidos de poder universitário. Neste segundo caso, Bourdieu (2002i) afirma que o poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária, função que é muito mais ligada a uma posição hierárquica na instituição que provenientes de propriedades do trabalho científico. Este poder se exerce não somente sobre o público estudantil de rotação rápida (os graduandos), mas também sobre a clientela dos candidatos ao doutorado, dentre os quais são



recrutados os assistentes, relação prolongada e posição de um poder significativo quando se pensa que os mestres-assistentes logo serão diretores de tese.

Pelo acima exposto, compreende-se com Bourdieu (2002i) que a estrutura do campo universitário se manifesta aos agentes na forma de uma “carreira real”<sup>133</sup> (Escola Normal Superior, assistente de tese, diretor de tese, cadeira na *Sorbonne*). Estas estruturas tornam possíveis e eficientes as estratégias de dominação cujo exemplo pode ser visto quando, exercendo seu poder acadêmico, o professor faz com que os novos postulantes aceitem as apostas no jogo desenvolvido neste campo e são capazes de colocá-los em posições que lhe assegurem uma situação de dependência, praticando uma espécie de arte de manipular o tempo dos outros, ou mais precisamente, o ritmo de suas carreiras. Esta arte, uma das dimensões do poder, se exerce na maioria dos casos com a cumplicidade, mais ou menos consciente, dos alunos, que mantêm uma disposição dócil e submissa. Esses alunos sabem, entretanto, que o êxito de uma carreira universitária passa pela escolha de um patrono poderoso, que não é, segundo o que aponta Bourdieu (2002i), necessariamente o mais famoso nem o mais competente tecnicamente. Seria o mais articulado, aquele que indicaria a construção de trabalhos em cima de temas mais gerais e prestigiados. É por isso que os diretores de tese fariam mais uma direção da carreira. Eles agiriam mais como mentores do que enquanto um professor de quem se pudesse obter conselhos metodológicos ou técnicos. As afinidades que uniriam estes dois agentes seriam, portanto, mais sociais do que intelectuais.

Como mais um aspecto relevante destacado por Bourdieu (2002i) em *Homo Academicus*, cita-se a questão da hierarquia social das disciplinas escolares. Para o sociólogo, existem disciplinas dominantes e disciplinas dominadas que diferem sua posição a partir do momento que pendem para características mais literárias ou científicas, diferenciando-se ainda as disciplinas novas e as disciplinas canônicas. Esta posição também vai depender dos pesquisadores e dos professores da disciplina para lhe conferir uma colocação, pois como um dos elementos estruturais do campo universitário pode existir uma variação em um dado momento pela relação de força entre os agentes e os poderes que estes detêm, por meio das

---

<sup>133</sup> Ibidem, p.116.

instituições das quais eles fazem parte. Para manter ou modificar o status das disciplinas, existe uma modificação no recrutamento dos professores feito pelos diferentes grupos, o que pode demonstrar um ciclo de dominação das disciplinas um tanto variável.

Bourdieu (2002i) finaliza o livro apontando para o cenário que desencadeou a crise estudantil de maio de 1968. A crise universitária que se transformou em uma crise geral, ocorreu, segundo o sociólogo, por uma interseção de vários eventos e introduziu uma ruptura visível em relação ao que a precedeu.

Motivada por uma espécie de disposição coletiva para a revolta por uma desclassificação estrutural, tratou-se de uma crise dos modos de reprodução em sua dimensão escolar, desvelando a contribuição que o sistema de ensino tem na reprodução social sendo, portanto, um investimento importante na disputa das lutas sociais.

A desclassificação estrutural foi determinada pelo crescimento da população escolarizada e a desvalorização dos títulos escolares, o que conseqüentemente gerou modificações no funcionamento do sistema de ensino resultando em transformações morfológicas e sociais de seu público. Com isso determinou uma decalagem estrutural entre as aspirações estatutárias e as chances efetivamente asseguradas pelos títulos e suas posições. Esta decalagem foi bastante significativa para os alunos vindos da classe dominante que não conseguiram converter o capital cultural herdado em capital escolar. Por uma conjuntura social, não conseguiram igualmente, a partir do capital econômico e social de suas famílias, obter o máximo rendimento de seus títulos escolares no mercado de trabalho. Para Bourdieu (2002i), existe uma contradição específica no modo de reprodução em sua composição escolar. A contribuição para a reprodução de uma classe só pode ocorrer eliminando, com consentimento, uma parte de seus membros. Entretanto, cresce o número daqueles que vêm, de uma forma cada vez mais crítica, suas chances de reprodução ameaçadas e que, recusando sua exclusão, são levados a uma contestação da legitimidade do instrumento de sua exclusão de forma a ameaçar o conjunto da classe, colocando em xeque um dos fundamentos de sua perpetuação. Assim, as experiências ligadas à desclassificação realizaram uma aliança entre os agentes ocupantes de posições diferentes no espaço escolar e no espaço social.

A crise irrompeu entre as frações intelectuais e nas regiões do espaço social que acolhiam os alunos vindos da classe dominante que o sistema de ensino não reconheceu, mas esta contestação achou seu eco e sua cumplicidade no seio das diversas frações da classe média, como também na classe trabalhadora e camponesa, entre os adolescentes que, depois de passados pelo ensino técnico ou mesmo o longo ensino fundamental e médio, decepcionaram-se pela não concretização de suas aspirações em relação aos seus títulos escolares.

O autor explica a sincronicidade dos acontecimentos e da crise geral, transformada em um evento histórico, por um efeito de aceleração e por uma “orquestração objetiva”<sup>134</sup>, que fez coincidir os tempos diferentes de cada campo, que possuem uma autonomia relativa, em um ritmo unificado. A crise conjugou, então, uma série de causas independentes, atestando a existência de mundos separados, mas que participam de um mesmo universo.

Na edição que foi lida, Bourdieu (2002i) anexa um posfácio de 1987 com o título “Vinte anos depois” em que retoma algumas das reflexões contidas em sua análise sociológica do mundo universitário. Tornando o doméstico exótico, procura verificar os efeitos dos determinismos sociais exercidos neste campo social e sobre o discurso científico, muitas vezes propenso ao teorismo, decorrente da posição do intelectual que se retira do jogo para poder pensá-lo, escrevendo sobre o mundo de um ponto exterior e por ele considerado superior.

Por outro lado, como afirma em entrevista a Didier Éribon, comentando o livro<sup>135</sup>, buscou analisar os efeitos que produz no intelectual e em seu discurso, a introdução de critérios exteriores, impostos pela mídia, fazendo com que sejam manipulados e alienados do poder de avaliar sua própria produção. Isto estaria ameaçando toda espécie de pesquisa verdadeira, pois afasta os professores universitários da persistente paciência e da longa obscuridade que as grandes obras exigem. Para Bourdieu (2002h) uma das dimensões fundamentais do papel do intelectual é a irreverência em relação a todos os poderes, bem como o de perceber

---

<sup>134</sup> Ibidem, p.228.

<sup>135</sup> Trata-se da entrevista intitulada *Université: les rois sont nus*, para a revista *Le Nouvel Observateur*, p.86-90, 2-8 nov., 1984. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique...**, 2002h, traduzida para o português e publicada como “Universidade: os reis estão nus”, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 66 (152), p.99-105, jan./abr., 1985.

que a verdade mais íntima daquilo que o intelectual é está inscrito na objetividade das posições que ocupa, no presente e no passado, no campo intelectual.

#### 1.1.6 *La Noblesse d'État*

Em 1989, Pierre Bourdieu lança *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Com o título, “Ler ‘O Capital’ de Pierre Bourdieu”, Wacquant (2004b) afirma em um artigo que esta obra figura entre as maiores e mais importantes deste sociólogo francês. Trata-se, para o comentador, de um trabalho carregado de dados empíricos, animado por um projeto teórico vigoroso que o coloca no epicentro dos debates sobre as relações entre poder, cultura e razão, no final do século XX. É ao mesmo tempo franco-centrado por seu perímetro empírico e implacavelmente universalizante em sua intenção e seu alcance analítico, abordando um estudo da lógica da dominação social e dos mecanismos pelos quais esta dominação se dissimula e se perpetua, ancorado nas especificidades do sistema francês de classes sociais, da estratificação cultural e do sistema de ensino. Apesar dessas especificidades, bastaria efetuar um trabalho de transposição, para organizar hipóteses para uma investigação comparativa em outros países.

Segundo Wacquant (2004b), o texto trata da “operação de alquimia social”<sup>136</sup> pela qual a hierarquia social é dissimulada, tanto para aqueles que ela gratifica quanto para aqueles que ela exclui, tornando-se uma escala de excelência humana. O rito de instituição em que se transforma a aquisição de um título escolar distingue os que estão destinados a ocupar posições sociais eminentes. A operação acima citada ocorre no campo das escolas de elite, espaço de relações objetivas que contribui à reprodução da ordem social.

O objeto de pesquisa de *La Noblesse d'État*, na interpretação de Wacquant (2004b), é a estrutura e o funcionamento do setor mais elevado do sistema francês de ensino superior e suas ligações com a burguesia e as grandes empresas do país. Seu objetivo teórico mais profundo é o de elaborar um modelo da divisão social do trabalho de dominação em curso nas sociedades avançadas no

---

<sup>136</sup> WACQUANT, L. Lire “Le Capital” de Pierre Bourdieu. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, Sociologue**. Paris: Fayard, 2004b, p.213.

seio das quais uma pluralidade de formas de poder coexistem e se rivalizam pela supremacia.

Atesta Wacquant (2004b) que o livro ilustra o interesse constante de Bourdieu pela escola que decorre do papel que o sociólogo lhe determina como instituição abonadora da ordem social contemporânea, pelo efeito da magia de Estado que consagra as divisões sociais inscrevendo-lhes, simultaneamente, na objetividade das distribuições materiais e na subjetividade das classificações cognitivas. A partir dessa obra o autor indicaria que quanto mais a ciência é convocada pelos dominantes a serviço de sua dominação, mais se torna vital para os dominados apropriarem-se dos instrumentos e resultados de pesquisas que descrevam esta dominação e os poderes que a legitimam. Estes são o significado e objetivo políticos de *La Noblesse d'État*, ou seja, contribuir para compreender esta forma de conhecimento racional da dominação, o que permanece a melhor arma contra a racionalização da dominação.

É preciso lembrar que Pierre Bourdieu já vinha pesquisando as Grandes Escolas, os cursos preparatórios e os ritos de instituição, em vários trabalhos anteriores. Segundo o próprio sociólogo<sup>137</sup>, sua pesquisa sobre as Grandes Escolas se iniciou em 1966. Como então ligar essas pesquisas e seus resultados ao que foi verificado pelo autor até 1988? Para Bourdieu (2002j) o sociólogo não visa contar uma história, mas analisar um acontecimento do mundo social para perceber princípios de compreensão ou de explicação que possam ser aplicados a outros objetos históricos. Essa espécie de indução teórica visa a se deslocar do caso histórico tratado como particular do possível, um corpo de princípios ou de hipóteses destinados a ganhar generalidade para aplicações ulteriores.

Como afirma Bourdieu (2005b), muitos dos textos que foram reunidos para esse livro podem ser encontrados em um formato de rascunho na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, que serviu de tubo de ensaio à maioria dos textos que resultaram em seus livros. Alguns desses textos foram contemplados em itens anteriores nesse primeiro capítulo da tese.

---

<sup>137</sup> Verificar essas afirmações em BOURDIEU, P. Entretien de Didier Éribon avec Pierre Bourdieu, à l'occasion de la publication de "La Noblesse d'État" (1989). **Le Nouvel Observateur**, Paris, p.80-82, 9-15 mar., 1989 e BOURDIEU, P. Entrevista. In DELSAULT, Y. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut. Sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, São Paulo, v.17, nº. 1, p.175-210, 2005b.

A explicação dessa sistemática de trabalho dada pelo sociólogo é que se deve prestar atenção e verificar que as retomadas dos artigos em livros não são simplesmente *patchworks*. Na maioria das vezes, foram trabalhos planejados que fez por etapas, produzindo peças pensadas como elementos de um conjunto. Esse foi justamente o caso de *La Noblesse d'État*.

Para o autor, por esse procedimento chega-se a fazer construções de uma coerência e de uma complexidade impossíveis de alcançar na redação sucessiva de um plano linear. *La Noblesse d'État* foi um livro planejado, organizado segundo um grande plano de conjunto que sintetizou o que ele havia feito desde os anos 1970, no que se refere à Educação.

Mas Bourdieu (2005b) alerta que, os que se atém às linhas gerais, ou seja, àquilo que o leitor apressado retém de uma obra complexa, não encontrarão nenhuma diferença entre *Les Héritiers* e *La Noblesse d'État*, quando, em realidade, *La Noblesse d'État* representa vinte anos de pesquisas e sobretudo, um progresso imenso, uma mudança de nível de análise inusitada.

Afirma que,

Na verdade até os anos de 1980 considerei a maior parte de minhas publicações – os artigos, é claro, mas também os livros – rascunhos (...) eu sabia que recomeria, de maneira melhor, mais definitiva, em outro artigo ou em outro livro. Várias vezes exigi dos editores que prometessem deixar-me corrigir meu livro por ocasião da segunda edição. É o caso de *L'Amour de l'art* que praticamente reescrevi na segunda edição, ou de *L'Esquisse d'une théorie de la pratique* que, como diz o título, era apenas um esboço, que deveria ser retirado de venda quando aparecesse o livro 'definitivo', *Le Sens Pratique* (...) Estou sempre voltando aos textos, tudo é revisto, linha a linha, mudo uma palavra aqui, uma palavra ali. Por exemplo, alguém observou que, num certo momento, onde eu dizia 'sistema', passei a dizer 'campo' por ocasião de uma reedição ou de uma republicação (...) em realidade, substituir 'sistema' por 'campo' é uma mudança de teoria. Só que essas mudanças se fazem aos poucos, passo a passo, por correções sucessivas que são, na verdade, rupturas<sup>138</sup>.

Assim, Bourdieu (2002j) sistematiza em *La Noblesse d'État* os elementos teóricos e práticos (empíricos) que atestam que existe uma transmissão aos herdeiros quase automática do poder econômico e social, realizada pelas Grandes escolas. Defende que “não se pode compreender o que é o poder, nem a transmissão do poder, em todas as sociedades desenvolvidas, sem prestar atenção

---

<sup>138</sup> BOURDIEU, P. Entrevista. In DELSAULT, Y. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut. Sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, São Paulo, v.17, nº. 1, p.175-210, 2005b, p.184-185.

à escola”<sup>139</sup>, bem como “é com a condição de estudar não uma escola, mas o conjunto que elas formam que se pode compreender as funções que elas ocupam”<sup>140</sup>. Segundo o autor, a Sociologia da Educação é um capítulo importante da Sociologia do Conhecimento e da Sociologia do Poder.

Esta é a sua missão ao escrever o livro, que também é a missão do sociólogo, ou seja, desvelar as estruturas veladas de forma mais profunda, nos diferentes espaços constituintes do universo social, bem como os mecanismos que tendem a assegurar a reprodução ou a transformação, podendo ser explicados a partir dos esquemas de percepção, de apreciação e de ação, colocados em prática pelos agentes. Mas a exploração dessas estruturas objetivas é também uma exploração das estruturas cognitivas, desvelando uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais.

Bourdieu (2002j), ao olhar a escola, enxerga uma imensa máquina cognitiva que distribui os alunos conforme suas posições anteriores. Esta ação classificatória é resultante de ações e efeitos produzidos por agentes, em seu interior, que também agem como máquinas cognitivas, ao mesmo tempo independentes e objetivamente orquestradas.

A eficácia simbólica dessa ação repousa em uma espécie de possessão e submissão à experiência *dóxica*, cujo possuído contribui a esta ação mágica, velada pela violência simbólica. Fundada sobre a *illusio*, esta possessão/submissão, tem a ver com o investimento no jogo que se arquiteta na relação entre o *habitus*, as disposições incorporadas, e o campo ao qual se ajusta. É por esse motivo que se pode acreditar que os dominados colaboram com a sua própria dominação.

Mas como esta máquina engendra os mecanismos responsáveis pela reprodução das estruturas sociais e mentais? Como favorece o desconhecimento da verdade de suas estruturas objetivas e, por isso mesmo, faz-se reconhecer como legítima?

Para Bourdieu (2002j), como já foi ressaltado anteriormente, a estrutura do espaço social é produto de dois princípios de diferenciação fundamentais, o capital econômico e o capital cultural. A instituição escolar tem um papel

---

<sup>139</sup> BOURDIEU, P. Entretien de Didier Éribon avec Pierre Bourdieu, à l'occasion de la publication de “La Noblesse d’État” (1989). **Le Nouvel Observateur**, Paris, p.80-82, 9-15 mar., 1989, p.80.

<sup>140</sup> Ibidem.

determinante na reprodução da distribuição do capital cultural e assim, na reprodução da estrutura do espaço social, tornando-se aposta central das lutas pelo monopólio das posições dominantes.

A máquina cognitiva entra em ação quando, recebendo os produtos hierarquizados segundo uma classificação social implícita, restitui produtos hierarquizados segundo uma classificação social explícita e muito próxima da classificação inicial (mecanismos de transformação do capital herdado em capital escolar). Existe uma correspondência entre a classificação de entrada e de saída, sem que sejam conhecidos e reconhecidos oficialmente os princípios ou critérios propriamente sociais da classificação. Observando atentamente, percebe-se que esses princípios e critérios têm a ver com o tipo de relação que o indivíduo mantém com a escola, com a cultura que esta transmite, com a língua que utiliza e exige, com o julgamento professoral e a taxionomia escolar.

Na escola é possível verificar três tipos de relação. Para os advindos das posições desfavorecidas socialmente, verifica-se que sua relação de proximidade com a escola é proporcional ao distanciamento de seu meio familiar e de suas chances de sobreviver nesse sistema. Os advindos das posições medianas se vêem forçados a encontrar recursos indispensáveis para compensar pelo trabalho, os *handicaps* ligados à sua deficiência de capital cultural. Enxergam-se nesses alunos, de forma mais freqüente que nos outros, qualidades como tenacidade, assiduidade, docilidade. Aqui figura o que Bourdieu (2002j) denomina de “a relação ambivalente da escola”<sup>141</sup>, ou seja, quando a instituição não pode negar os que lhe devem tudo e que demonstram boa vontade e docilidade. Demonstrarão uma adesão fascinada à instituição, um sentimento de milagre, proporcional à sua improbabilidade, sem levar em conta muitas vezes que sua consagração se deu pelo afastamento cumulativo da convivência com seus pares.

O terceiro tipo de relação se dá com os alunos originários das posições dominantes. Esses têm uma relação compatível e natural, já que foram autenticamente cultivados, devendo demonstrar somente a proeza carismática e as qualidades de diferenciação e brio. Serão os chamados para formarem a aristocracia da inteligência, a nobreza de Estado.

---

<sup>141</sup> BOURDIEU, P. **La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit, 2002j, p.41.



Aprofundando elementos contidos em Bourdieu (1981), Bourdieu (1987b), Bourdieu (1994), Bourdieu (2002i), Bourdieu e Saint-Martin (1987), o sociólogo aponta então como o sistema de ensino se torna responsável pela produção de uma nobreza que se efetiva no recrutamento feito pelas grandes escolas, escolhendo alunos dotados, por sua educação familiar, das disposições exigidas por essas instituições. Descreve o “rito de instituição”<sup>142</sup> que visa produzir um grupo separado e sagrado, sendo que é pela exclusão que a escola de elite mascara sua função social, desvelando sua função técnica e fornecendo uma justificativa que aparenta ser racional às cerimônias de consagração pelas quais produzem sua nobreza. Essa nobreza é identificada a partir do monopólio e concentração do capital simbólico mais importante, assim considerado na medida em que um grupo mais restrito e exclusivo o possui.

Em sua investigação, Bourdieu (2002j) identifica um grupo homogêneo com propriedades escolares e sociais parecidas (as Classes Preparatórias para as Grandes Escolas) e as forças da tradição que impõe uma percepção do presente organizada conforme as categorias propostas pelas representações retrospectivas dos antigos alunos e principalmente, professores, indivíduos que mais atuam como treinadores, dotados de um carisma de função, cuja ação pedagógica arbitrária e dogmática é velada por estar ligada ao concurso de admissão nas grandes escolas. Aborda o encantamento afetivo, a admiração de si mesmo e dos pares, como o espírito de corpo, um dos fundamentos da homogeneidade das estruturas mentais. Descreve a importância da organização pedagógica e a prioridade com a forma mais do que com o conteúdo a ser ensinado, garantindo a subordinação da aprendizagem dessa organização devido aos imperativos da urgência da competição escolar, do uso do tempo e da produtividade.

O concurso visa à entrada na escola de elite: o ensino superior. Este campo, no sistema de ensino francês, se bifurca em dois sub-campos. As Grandes Escolas e as universidades. No seio das Grandes Escolas, ocorre uma nova subdivisão, segundo sua orientação para questões de cunho mais intelectual (*École Normale Supérieure*) e as que conduzem às posições de direção econômica e política (*École de Hautes Études Commerciales* e *École Polytechnique*). Encontram-

---

<sup>142</sup> Ibidem, p. 102.

se também instituições do ensino de elite, em situação intermediária (*École Nationale d'Administration*), não por ser de média importância, já que ocupa uma posição dominante, mas por misturar os dois tipos de competência, a cultural e a econômica. Esta instituição é bastante comentada por Bourdieu (2002j) já que daí provém a maior parte do alto funcionalismo do governo francês, encarnando um monopólio sem precedente.

*La Noblesse d'État* (1989) traz elementos inéditos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. O autor aborda o campo do poder, noção que segundo Wacquant (2004b), Bourdieu introduz no início dos anos 1970, mas que elabora neste livro pela primeira vez, tanto no plano teórico, quanto empírico. Seu projeto no livro seria propor um modelo da estrutura do campo do poder tal qual se apresentava na França nessa época. Para isso, confrontou a estrutura do campo das escolas do poder à estrutura do campo do poder ele mesmo, tentando demonstrar que a primeira está unida à segunda por uma relação de homologia estrutural e, por meio desta, por uma relação de interdependência.

O campo do poder, para Bourdieu (2002j), é um campo de forças definido em sua estrutura pelo estado da relação de força entre as formas de poder ou espécies de capital diferentes. É um espaço de jogo onde os agentes e as instituições que têm em comum a posse de uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural) suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos, se enfrentam em estratégias destinadas a conservar ou a transformar esta relação de força. É também um espaço de lutas pelo poder entre detentores de poderes diferentes. Essa luta se dá pela imposição do “princípio de dominação dominante”<sup>143</sup>, responsável pela divisão do trabalho de dominação e pelo modo de reprodução legítima dos fundamentos da dominação, lembrando que para o autor, todo poder tem que justificar sua existência e ocultar o arbitrário que está em seu fundamento para ser reconhecido como legítimo.

Quando aborda a estrutura do campo do poder, Bourdieu (2002j) reapresenta o diagrama do capital cultural, fazendo a comparação com um novo diagrama que representa o espaço das instituições de ensino superior (verificar Figuras 2 e 3 em Anexo). Traz uma correspondência, no que diz respeito à

---

<sup>143</sup> Ibidem, p. 376.

instituição escolar, entre as posições ocupadas no espaço social em função do volume e da estrutura de seu capital e as posições originárias dos alunos das escolas do poder. O autor explica que o campo do poder se organiza segundo uma estrutura quiasmática, ou seja, a distribuição segundo o princípio de hierarquização dominante, o capital econômico, é de certa maneira cruzado pela distribuição de um segundo princípio de hierarquização, o capital cultural.

Para exemplificar a estrutura do campo do poder, Bourdieu (2002j) cita o campo universitário, o campo artístico e mesmo o campo econômico. Olhando para esses campos, partindo do pressuposto de que são englobados pelo campo do poder e que se organizam de forma homóloga, seria possível descobrir que cada campo possui, em um pólo, as posições dominantes economicamente e dominadas culturalmente, e de outro, as posições dominantes culturalmente e dominadas economicamente.

Haveria nesses campos uma dinâmica de transmissão das diferentes espécies de capital que afetam o campo das escolas do poder e, conseqüentemente, o campo do poder. O “sistema de estratégias de reprodução”<sup>144</sup> tem por função realizar esta transmissão e é constitutivo de um modo de reprodução. Bourdieu (2002j) lembra então que, falar de estratégias de reprodução, não quer dizer descrever práticas calculadas de forma racional. É destacar que existem numerosas práticas que se organizam sem ter sido concebidas explicitamente para este fim e que contribuem para a reprodução do capital possuído. Isto porque têm por princípio o *habitus* que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, produzindo estratégias coerentes e sistemáticas, características de um modo de reprodução.

O autor então reforça e completa a noção das estratégias educativas abordadas em 1994<sup>145</sup>, afirmando que, assim como outras formas de estratégias, são utilizadas da mesma maneira e em mesmo grau pelos grupos sociais, dependendo não do volume, mas, sobretudo da estrutura de seu patrimônio, por meio da “estrutura das chances diferenciais de proveito”<sup>146</sup> ou ainda dos “sistemas

---

<sup>144</sup> Ibidem, p. 386.

<sup>145</sup> Verificar em BOURDIEU, P. *Stratégies de reproduction et modes de domination...*, 1994.

<sup>146</sup> BOURDIEU, P. *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps...*, 2002j, p. 392.

de preferência”<sup>147</sup> ou interesses. Por exemplo, o interesse que um agente demonstra pelos estudos depende não somente do êxito escolar atual, mas do quanto seu êxito social depende de seu êxito escolar.

Como apontou em 1994, buscando verificar as estratégias de reprodução utilizadas para a reprodução familiar, Bourdieu (2002j) identifica que a Educação é uma das apostas nas estratégias de sucessão que visa a proteger o patrimônio da família. A preocupação de manter as posições ocupadas pela família encarna e inculca a valorização de um exclusivismo que entra em ação por ocasião da escolha dos estabelecimentos escolares reservados, lugares altamente seletivos, que vê seu capital social e seu capital simbólico reforçados cada vez que um membro do grupo se apropria de uma função importante no mundo do trabalho. Bourdieu (2002j) denomina este fenômeno como o “modo de reprodução de composição escolar”<sup>148</sup>.

Como lembra Jannoud (1989), os efeitos do título do aluno das Grandes Escolas não se anulam jamais. Nem todos os egressos se tornarão Presidente da República, Prêmio Nobel, grandes escritores ou matemáticos, mas as figuras ilustres emprestam seu prestígio a todos que tiveram formações semelhantes.

A diferença da transmissão direta dos direitos de propriedade entre o detentor e o herdeiro e a transmissão operada com a intermediação da escola é que esta última consolida, por uma agregação estatística, as ações isoladas dos agentes. Possui também uma eficácia superior na dissimulação do trabalho de reprodução, velando a eliminação progressiva, contínua, e assim, lenta e de alto custo, dos não herdeiros, realidade percebida pelo número restrito de sobreviventes de regiões dominadas do espaço social.

Mas mesmo o diploma escolar não é suficiente, segundo Bourdieu (2002j), para o acesso em algumas carreiras e posições de direção em grandes empresas e cargos públicos, necessitando-se muitas vezes das ligações que possui a família, geralmente com o campo econômico. É destacada também a importância de ter as maneiras convenientes para se ter acesso ao *establishment*.

Bourdieu (2002j) detecta então as mudanças do campo do poder econômico, principalmente as que resultam do fato de que o acesso às posições dominantes no campo econômico tende cada vez mais a estar subordinado à

---

<sup>147</sup> Ibidem.

<sup>148</sup> Ibidem, p. 406.

possessão de títulos escolares, fazendo também com que ocorram modificações profundas na estrutura das relações de força no seio do campo do poder. No campo econômico, a concentração dos meios de produção econômica foi acompanhada de uma concentração dos meios de produção cultural, o que definiu as condições de uma nova forma de utilização do capital cultural. Os títulos escolares asseguram a seus detentores um monopólio legal protegido pelo Estado, ou seja, garantido juridicamente. A autoridade burocrática tem o poder de garantir a manutenção da raridade desses títulos e assim seu valor e de colocar seus detentores ao abrigo da desvalorização e da crise que poderia ocorrer por uma superprodução de títulos. Manifestação por excelência do que se pode chamar de a magia do Estado, o título escolar adquirido nas escolas de elite é também um título de nobreza, a exemplo dos possuídos no Antigo Regime. Assim, “a grande nobreza da escola é uma nobreza de Estado”<sup>149</sup>.

## 1.2 HERDAR UMA OBRA ABERTA

O que se buscou até aqui foi examinar a obra de Pierre Bourdieu e sua relação direta com a Sociologia da Educação. Nessa empreitada, destacam-se alguns pontos relevantes de sua abordagem sociológica sobre o tema, cujos principais aspectos percorrem a descrição dos mecanismos e processos pelos quais o sistema de ensino legitima e protege, sob uma pretensa independência e neutralidade, os privilégios sociais para poucos, tornando-se um dos fatores mais eficazes da conservação social, da rigidez da ordem social, do monopólio e da manipulação dos bens culturais e da contribuição para a reprodução das desigualdades culturais e sociais.

Descreve-se o desencantamento com a noção de democracia do sistema escolar, apontando primeiramente que a escola só seria democrática com a efetivação de uma ação pedagógica que neutralizasse a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural e mais tarde, considerando o caráter utópico de tal afirmação, lembra-se que a ação pedagógica, como uma ação de comunicação pedagógica,

---

<sup>149</sup> Ibidem, p. 537.

figura como um exemplo de violência simbólica que impõe um arbitrário cultural dominante, instrumento da dominação simbólica. Esse arbitrário atua tanto no conjunto das estruturas cognitivas, como na organização do conhecimento escolar e nas práticas cotidianas.

Afirma-se que, ignorando os obstáculos culturais no acesso e no interior da escola, a escola ignora também, sob um efeito de inércia cultural, o déficit cultural de alguns alunos, marcando-os sob o estigma da ideologia do dom e do efeito de destino. Esses fenômenos se devem, em grande parte, por uma taxionomia escolar, ou seja, por procedimentos de seleção e de formas escolares de classificação que consideram critérios externos, ligados a manifestações orais e a *hexis* corporal dos alunos e seu volume de capital cultural incorporado.

Destaca-se que a cultura escolar só tem sentido para aqueles que têm o código para decifrá-la e que a complementam com sua cultura livre ou herdada, bem como com sua predisposição ao consumo de práticas culturais. Essa cultura livre seria mais valorizada pela escola do que a cultura que a própria instituição transmite. Assim, a cultura escolar combinada à cultura herdada, em forma de capital cultural, e mais um determinado uso da cultura, culminariam em capital simbólico acumulado.

A escola atua como força formadora de *habitus* cultivado, que como forma do *habitus* escolar, será edificado a partir das disposições primárias do indivíduo, diferindo seu formato nos diferentes grupos sociais. Esse *habitus*, por um trabalho de inculcação, perpetua os princípios do arbitrário interiorizado após cessar a ação pedagógica.

Em algumas instituições, a exemplo do que acontece nas escolas de elite, objetiva-se igualmente a inculcação de um espírito de corpo, ou seja, da solidariedade com determinado grupo que, por meio do *habitus*, dos esquemas de percepção, de apreciação, de pensamento e ação, funda a convivência inconsciente e bem orquestrada de um conjunto de eleitos que converte, pela lógica da *illusio*, o monopólio de capital em título de nobreza. Esse efeito se dá por uma mágica social de consagração, ligada às estratégias de dominação que se formatam no investimento na carreira escolar e que buscam uma diferenciação do capital cultural institucionalizado. Essas instituições formam um campo cuja rede de relações se efetiva após sucessivas e cumulativas operações de seleção subjetiva e objetiva, compatibilizando o *habitus* dos selecionados e dos selecionadores destes espaços

sociais. Nesse campo acontece o rito de instituição que faz com que o título escolar adquirido no interior do mesmo, conduza à ocupação das posições sociais eminentes do campo do poder.

Esses elementos estão presentes nos textos, livros, artigos, entrevistas, entre outros, recenseados para este trabalho, que aqui se procurou comentar alguns aspectos, atestando que a Educação foi um tema privilegiado na trilha intelectual desse sociólogo francês. Nota-se igualmente que sua abordagem sociológica, nesta área de conhecimento, não se atém somente aos seus dois livros mais comentados, *Les Héritiers* e “A Reprodução”, mas se engrandece, aprofunda-se e desmembra-se em vários outros trabalhos que demonstram coerência e pertinência.

O próprio Bourdieu contestou inúmeras vezes a relativização histórica de seu trabalho sobre esta área, que localizaria somente os fatos por ele verificados exclusivamente à época em que escreveu seus dois primeiros trabalhos sobre o tema. Sempre procurou demonstrar, ao contrário, que sua Sociologia da Educação coloca em dia as estruturas das relações do campo educacional<sup>150</sup>.

O empreendimento de tomadas e retomadas faz parte da “obra aberta”<sup>151</sup> que legou o autor e que pode ser compreendida quando se capta seu pensamento em movimento, refletido em sua concepção sociológica e nos conceitos que elaborou progressivamente ao longo de sua trajetória.

Esse pensamento em movimento revisa e retorna sem cessar aos núcleos de questões e objetos, avançando a cada nova análise em uma vigilância epistemológica e reflexividade constantes, fontes de criatividade e características de seu *habitus* científico que almejava o acúmulo de saberes e o progresso científico sem o risco da rotinização, que implicaria na reprodução das maneiras de pensar e de fazer. Bourdieu (2005b) afirmava, como foi citado anteriormente nos comentários sobre *La Noblesse d'État*, que seu trabalho se constituía de uma eterna retomada ou uma retomada sem fim. Achava que existia algo de enganoso nos textos finitos e definitivos que fazem desaparecer os traços do rascunho.

---

<sup>150</sup> Verificar complementação desses apontamentos em MOUNIER, P. **Pierre Bourdieu, une introduction**. Paris: Pocket, 2001.

<sup>151</sup> Mauger, G. Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu. In ALONSO, L. E.; CRIADO, E. M.; PESTAÑA, J. L. M. (orgs.). **Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo**. Madrid: Fundamentos, 2004a, p.283.

Para Wacquant (2002) o formato do movimento do pensamento de Bourdieu é espiralado, sendo que o maior desafio que se impõe aos seus leitores é a tentativa de linearizar esse pensamento recursivo sem o desfigurar.

Segundo o comentador, é preciso

entendê-lo ao longo de vetores que se interceptam, mas que são separáveis, ao mesmo tempo respeitando suas articulações internas (...) Se o modo de argumentar de Bourdieu é como uma teia, com ramificações, se seus conceitos-chave são relacionais (*habitus*, campo e capital são todos constituídos de 'feixes' de laços sociais em diferentes estados – personificados, objetivados, institucionalizados – e funcionam muito mais eficazmente uns em relação aos outros), é porque o universo social é constituído dessa maneira, segundo ele<sup>152</sup>.

Champagne e Christin (2004) afirmam que a obra de Pierre Bourdieu é um canteiro de obras, região de cruzamentos, de retornos e de releituras das mesmas pesquisas e objetos, vistas de ângulos diferentes, que poderia causar ao leitor desavisado a impressão de que ele se repetia.

O sociólogo francês sempre esteve preocupado também com a Sociologia da Sociologia da Ciência, ou seja, a necessidade de estudar a “ciência sendo feita” ao invés da “ciência já pronta” e a observação de preâmbulos epistemológicos da prática da pesquisa em Sociologia, da qual faz parte a indicação da necessidade de ultrapassar a oposição entre teoria e pesquisa empírica, defendendo assim uma *teoria da prática*.

Para Bourdieu (2000a), a Sociologia da Sociologia é uma dimensão fundamental da epistemologia. É importante também para escapar do círculo vicioso do historicismo ou do sociologismo que os adversários da Sociologia questionam, ou seja, para responder de que forma o sociólogo de maneira geral, mesmo inscrito em determinada sociedade, pode fugir dos determinismos sociais que ele descreve em suas pesquisas. O único meio seria o de servir-se da própria Sociologia para tentar conhecer os determinismos sociais que pesam sobre o sociólogo e, com isso, tentar dominá-los. Assim, a Sociologia da Sociologia não é uma especialidade entre outras e sim um pré-requisito de toda prática sociológica.

Afirma Sapiro (2004b), que Bourdieu se preocupava em propagar determinado *habitus* científico em uma prática intensiva de formação para a

---

<sup>152</sup> WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal... 2002, p.102.



pesquisa, instruindo várias gerações de pesquisadores em Sociologia. Mas é importante lembrar também que o sociólogo, diferentemente de outros autores consagrados, sempre foi avesso à idéia de instituir uma “escola” ortodoxa, em que não houvesse possibilidade para outras correntes e interpretações sociológicas.

Em sua personificação de intelectual coletivo, esforçou-se para promover o trabalho em equipe, tanto na construção e divulgação do conhecimento, como no fato de procurar escapar de qualquer forma de dogmatismo, desejando que sua obra sofresse críticas em nome do movimento da ciência e que incitasse novas propostas teóricas, assim como ele buscou fazer integrando e ultrapassando as teorias dos fundadores da Sociologia.

Ainda abordando o pensamento em movimento de Bourdieu e a tentativa de mostrar que realmente se trata de uma obra aberta, ressalta-se o que afirma Bouveresse (2003) com relação ao posicionamento deste sociólogo francês sempre preocupado em esclarecer que não trabalhava essencialmente na elaboração de um saber de *expert* e que somente os *experts* pudessem utilizá-lo. Estava convencido de que deveria fornecer, a todos aqueles que quisessem, os meios de verificar por eles mesmos em suas situações particulares de pesquisa e em suas experiências sociais pessoais, maneiras de compreender o que ele construía teoricamente e que emergia de suas incursões na prática. Não queria tampouco que acreditassem imediatamente no que ele dizia por ser ele quem o dizia. Por esse motivo, Bouveresse (2003) afirma que quando lhe perguntam o que aprendeu lendo Bourdieu, e que admite tratar-se de sua grande dívida para com o intelectual, explica que aprendeu a pensar mais livremente.

### 1.2.1 Questões semânticas e sintáticas

Nem todos puderam compreender a intenção de Bourdieu de colocar à disposição estudos e pesquisas repletos de reflexões sobre diversos campos sociais, destacando somente a dificuldade de apreensão de seus textos e de suas frases longas, que para o autor sempre se tratou de uma combinação de rigor científico e de compromisso em revelar a complexidade do que observava.

Pondera-se também sobre outra implicação apontada por Mauger (2004a) e que diz respeito às lutas simbólicas empreendidas na apropriação de toda grande

obra científica predisposta a uma intuição crítica particularmente aguda do campo intelectual, o que pode ser percebido inclusive a partir da apresentação do dossiê sobre Pierre Bourdieu na Revista *Magazine Littéraire* escrita por Brochier (1998). Lê-se em Brochier (1998) que atentar para a obra, o pensamento e as teorias desse sociólogo francês, seria como colocar o dedo na tomada e levar um choque, em que, ou bem se sairia iluminado ou bem carbonizado.

Esse enunciado faz justiça às sempre polêmicas referências sobre o autor que suscitam, em muitos casos, reações passionais: seus conceitos e sua concepção de trabalho são apreciados ou causam antipatia. Isso se explica em grande parte pela complexidade teórica de certas obras, e do não entendimento do contexto em que foram escritas.

Pode-se refletir então sobre dois obstáculos na apropriação da obra de Bourdieu, lembrando que entender tais empecilhos pode aumentar a possibilidade de superá-los. O primeiro diz respeito aos próprios obstáculos da transmissão oral e escrita de uma obra complexa que forja inclusive novos conceitos que rompem com a linguagem e com o senso comum<sup>153</sup>. O segundo obstáculo está relacionado com o comércio internacional de idéias e os obstáculos que suscita todo empreendimento de realizar e difundir uma sociologia crítica<sup>154</sup>.

Abordando o primeiro obstáculo, destaca-se que a transmissão do trabalho de Bourdieu se deu por duas vias distintas: por meio de seus livros, artigos, transcrições de entrevistas e palestras e por meio de seus cursos, seminários e conferências, disponíveis também em rádio, televisão e mesmo no cinema<sup>155</sup>.

---

<sup>153</sup> Segundo Mounier (2001) não só Bourdieu forjou novos conceitos como também utilizou palavras provenientes de línguas antigas (*habitus*, *alodoxia*, *hexis*, *hysteresis*, *illusio*, *nomos*, etc.). Para o comentador, a partir desses conceitos e de um tipo de sintaxe particular, o sociólogo queria prevenir uma leitura superficial de seu trabalho, uma leitura que pudesse ser rápida demais e em que se poderia perder o essencial de sua explanação.

<sup>154</sup> Esses obstáculos são comentados por MAUGER, G. Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu..., 2004a.

<sup>155</sup> O cineasta Pierre Carles acompanhou Pierre Bourdieu durante três anos para fazer o filme *La Sociologie est un sport de combat* (A Sociologia é um esporte de combate), buscando revelar como o sociólogo trabalhava, mostrando seu pensamento em ação, bem como seu cotidiano enquanto um intelectual renomado mundialmente. O filme, distribuído pela Buena Vista Home Entertainment, ficou vários anos em cartaz nos cinemas franceses e o curioso título surgiu inspirado em uma entrevista para uma rádio francesa em que Pierre Bourdieu fez uma tentativa de definir o ofício de sociólogo e a utilidade do mesmo, afirmando que a Sociologia é um esporte de combate, contando com a atuação de uma espécie de arma de autodefesa social contra todos os fenômenos de dominação simbólica. Essa arma deveria ser utilizada para defender-se, porém sempre com a preocupação de deferir bons golpes.

Para Mauger (2004a), não se podem negar as dificuldades semânticas e sintáticas inerentes aos escritos de Bourdieu, contrastando por vezes com a expressão oral que convida a um formato que aproxima autor e espectador em uma evocação teórica mais ou menos controlada. Favorece também a uma simplificação e argumentação que beneficiam às conclusões, ajustando intuitivamente o enunciado às expectativas prováveis do público ao qual o autor se dirige, permitindo outro ritmo e outro tom.

Mesmo Bourdieu (1987a) ressalta as dificuldades de escrever um texto em Sociologia. O material escrito, segundo o sociólogo, se torna por vezes um produto estranho. Se por um lado funda uma autonomia, uma vez que o escritor se retira tanto quanto possível, levando com ele os efeitos retóricos próprios do discurso, dando liberdade de interpretação ao leitor, por outro lado, na comunicação oral, pela urgência e linearidade, acaba-se propiciando simplificações, pois se pode ir de um ponto a outro, queimando etapas que um raciocínio rigoroso deve galgar uma a uma.

Segundo Mauger (2004b), os que tiveram a chance de escutar as aulas ou seminários de Pierre Bourdieu, nos quais ele comentava livremente os trabalhos (seus e de seus orientandos e alunos), puderam verificar um pensamento em construção e atestar um *modus operandi*. Seu colóquio possuía homologia com seus textos escritos, mas era menos controlado. Expressava o pensamento que antecede a retirada dos andaimes teóricos e se aproximava do tipo de estrutura retórica que era encontrada em seu trabalho. O próprio sociólogo gostava de se apresentar em público, declarando que assim podia dar uma idéia mais viva e menos abstrata de quem ele era e o que ele fazia, como se a apropriação de um *modus operandi*, a interiorização do *habitus* sociológico, tivesse que passar igualmente pela *hexis* corporal correspondente.

Importante ressaltar também que se deve atentar para a trajetória pessoal de Bourdieu e as escolhas realizadas em sua trilha intelectual. Sua formação em Filosofia e posteriormente a passagem da Etnologia para a Sociologia foram se refletindo de forma singular na maneira distinta do autor se expressar em seus textos. Assim como sua obra testemunha a continuidade de suas interrogações e seu desejo permanente de atestar seus conceitos na análise de múltiplos objetos e de múltiplos campos sociais, percebe-se que sua teoria sociológica foi precisada e

desenvolvida ao longo do tempo, assim como sua forma de comunicar essa teoria, por isso suas obras devem ser localizadas em sua cronologia bibliográfica para compreender as circunstâncias e o período em que foram escritas<sup>156</sup>.

As dificuldades lingüísticas são proporcionais aos recursos culturais dos leitores e, mais especificamente, aos sociológicos; e, na obra de Bourdieu, essas dificuldades se devem à densidade da argumentação, ao caráter profuso da exemplificação freqüentemente reforçada pela indicação lateral de possíveis homologias e a preocupação em delimitar a validade de um enunciado, prevenindo as possíveis objeções e eventuais interpretações equivocadas<sup>157</sup>.

Para Champagne e Christin (2004) Bourdieu foi muitas vezes censurado por escrever de forma incompreensível para as classes culturalmente desfavorecidas, mesmo que seu trabalho fosse desvelar sua condição de desfavorecimento e de revelar os mecanismos sociais ocultos que poderiam neutralizar os fatores que auxiliam a permanência desse quadro social estabelecido. Instituiu-se assim, segundo os comentadores, uma forma de contradição, ou seja, a democratização da Sociologia para uma apropriação em massa conflitativa com o próprio status da área enquanto ciência, que teria que se esforçar para se tornar popular e não populista, evitando uma vulgarização simplista que anularia a mensagem científica. Os usos sociais da Sociologia fariam parte do ofício do sociólogo, apontado por Bourdieu, que deveria resolver o problema da difusão sem deformação da mensagem científica.

Além das questões lingüísticas, Mauger (2004a) ressalta que existem obstáculos de compreensão derivados de um tipo de leitura escolástica, praticada pelos intelectuais e que consiste em reduzir a obra à sua dimensão puramente teórica, discutindo somente os conceitos em lugar de utilizá-los. A forma teoricista de ler a obra de Bourdieu, que consiste em ater-se ao objeto de estudo e às conclusões desconectando o procedimento metodológico de que são produto, ignora sua dimensão empírica e sua intenção de transmitir ferramentas de investigação, instrumentos teóricos e disposições científicas.

---

<sup>156</sup> Complementação em BONNEWITZ, P. **Pierre Bourdieu**: vie, oeuvres, concepts. Paris: Ellipses, 2002a.

<sup>157</sup> Verificar outros comentários em Mauger, G. Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu..., 2004a.

### 1.2.2 Questões da circulação internacional de idéias

Às dificuldades genéricas da apreensão do trabalho de Bourdieu, caracterizadas como um primeiro obstáculo para a apropriação de sua obra, somam-se os obstáculos próprios das condições sociais da circulação e comércio internacional de idéias, ou a importação-exportação intelectual, apontados por Bourdieu (2002k), ligados a seleção, recepção e interpretação que produz uma série de transformações e deformações, da mensagem original, derivados dos usos sociais da obra.

Afirma Bourdieu (2002k) que se crê comumente que a vida intelectual é espontaneamente internacional, sendo esta premissa falsa, uma vez que é lugar, como outros espaços sociais, de nacionalismos e de imperialismos. Mesmo os intelectuais apresentam noções pré-concebidas, estereótipos, idéias e representações elementares e sumárias, nutridas por incompreensões e mal entendidos. Isto faz com que se chegue à conclusão que o internacionalismo científico não pode acontecer a partir das lógicas por vezes detectadas, como a do *laissez-faire*, que impede o melhor das idéias de circular.

Segundo Bourdieu (2002k), as trocas internacionais de idéias científicas estão submetidas a certo número de fatores estruturais como o fato dos textos circularem sem seu contexto, não importando com eles o campo de produção de que são produto. Os receptores do texto, por sua vez, inseridos em um campo de produção diferente, os reinterpretem em função da estrutura do campo de recepção, o que pode gerar muitos mal entendidos. Assim, o sentido e a função de uma obra estrangeira são determinados pelo campo de acolhimento onde os aspectos do campo de origem da obra são, na maioria das vezes, completamente ignorados.

A transferência de um campo nacional para outro se faz igualmente por meio de uma série de operações sociais, que para Bourdieu diz respeito a:

uma operação de seleção (O que se traduz? O que se publica? Quem traduz? Quem publica?); uma operação de etiquetagem (de um produto sem grife prévia) através da editora, da coleção, do tradutor e de quem faz o prefácio (que apresenta a obra apropriando-se desta, num ato típico de transferência de capital simbólico, anexando-lhe sua própria visão e incorporando-a a uma problemática inscrita no campo de recepção, raramente realizando um trabalho de reconstrução do campo de origem, até porque é bastante complexo); uma operação de leitura enfim, com os leitores aplicando à obra,

categorias de percepção e problemáticas que são produtos de um campo de produção diferente<sup>158</sup>.

Bourdieu (2002k) destaca que é preciso observar também os proveitos subjetivos e estratégicos dos descobridores/selecionadores das obras/autores que, seja por afinidades ligadas a homologias de posições em campos diferentes, seja para reforçar sua posição no campo a que pertence, determinam uma lógica de escolhas e um proveito de apropriação. Por isso declara que, geralmente, os autores estrangeiros são comumente objeto de usos bastante instrumentais, utilizados, por vezes, de uma maneira que reprovariam ou mesmo recusariam, em seus países de origem. Não seria, portanto, o que eles dizem que conta, mas o que é que se pode lhes fazer dizer. Essas interpretações poderiam incorrer na aplicação das categorias de percepção e de apreciação de um campo nacional em um produto cultural estrangeiro, podendo criar inclusive oposições fictícias entre coisas que se assemelham e falsas semelhanças entre coisas diferentes, deformando a mensagem original do texto.

As interpretações nacionais de uma obra estrangeira, também são fruto do conjunto da obra de determinado autor que é publicada, sempre relacionada a um tipo de seleção ligada ao mercado que irá absorver a obra em questão e vinculada a um determinado tipo de construção e divulgação do conhecimento da área a que destina a produção teórica. Esta seleção poderia facilitar ou dificultar algumas das questões ligadas às operações sociais da internacionalização do conhecimento científico apontadas por Bourdieu (2002k), principalmente no que diz respeito à contextualização e leitura apropriada dos textos.

No caso das obras de Pierre Bourdieu traduzidas e publicadas, percebe-se que existe uma defasagem no número de livros do autor publicados na França e no Brasil, sendo que a defasagem temporal entre as publicações originais e as traduções, também se tornou um problema, afastando o modo de produção subentendido na investigação do tempo real. O número de livros de Bourdieu traduzidos e publicados no Brasil é de vinte e três, sendo que os outros seis livros do autor que foram publicados no país, são livros organizados por autores brasileiros, que compilaram artigos e comunicações (verificar Quadro 1). Desses livros, total de

---

<sup>158</sup> BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, vol. 145, n.º.1, p.3-8, 2002k, pp.03-04.

vinte e nove obras, onze se encontram esgotados, sendo o acesso de alguns possível somente em bibliotecas e no estoque de algumas livrarias.

Compara-se este número aos trinta e nove livros publicados pelo autor na França, sendo o primeiro editado em 1958 e o último em 2004 (verificar Quadro 3). Mesmo que ainda possam ser encontrados cerca de quarenta textos do sociólogo publicados no Brasil em livros ou periódicos (verificar Quadro 2), cinco livros sobre o autor (verificar Quadro 4) e cerca de quarenta e cinco artigos sobre Pierre Bourdieu (verificar Quadro 5), percebe-se um desafio considerável na tarefa de apropriação do autor.

Defende-se que esta defasagem de títulos de sua obra, possa causar apropriações lacunares na recepção à distância da teoria sociológica de Bourdieu, considerando que esta forma de apropriação deriva igualmente dos problemas de analogias e interpretações, da exportação sem explicações do autor e de seu contexto, ou ainda das leituras direcionadas por rotulações prévias.

Exemplifica-se o acima exposto a partir de um quadro mais geral de apropriação desse autor em que se lê, como em Grün (2005), questões sobre a edificação de pesquisas que se utilizaram de Bourdieu e os desafios encontrados para que pudessem se servir desse quadro de análise.

Para Grün (2005), que escreve sobre uma alternativa teórica para analisar os processos de trabalho no Brasil a partir desse autor, a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu introduziu-se a partir do livro de Leite Lopes publicado em 1978<sup>159</sup>.

Entrando em um campo teórico em que os marxistas ortodoxos eram maioria, Grün (2005) comenta que o livro se tornou uma espécie de *best-seller* sociológico na época, leitura que atraía alguns raros estudantes, exceções do grande grupo que se dedicava à Sociologia marxista.

A partir dos estudos sobre a teoria sociológica de Bourdieu, criou-se gradualmente um espaço para a difusão de seus trabalhos. Mas para Grün (2005) somente o desenvolvimento do sistema brasileiro de formação de doutores nos anos 1990 é que tornou possível a identificação de uma nova geração de pesquisadores, tornando possível também que a Sociologia de Bourdieu figurasse como alternativa legítima no espaço acadêmico brasileiro. Mesmo assim o comentador faz uma

---

<sup>159</sup> Trata-se do livro LOPES, L. S. **O vapor do diabo**: o trabalho dos operários do açúcar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ressalva contra a tradição sociológica em que a teoria é a forma de trabalho científico mais valorizada, fazendo com que Bourdieu adquirisse o status de grande teórico e com que a maioria das traduções e publicações de sua obra fossem mais concentradas em compilações teóricas do que na exposição sistemática de suas investigações empíricas.

A identificação de Bourdieu como teórico e a procura em sua obra somente pelos conceitos que ele desenvolveu, também aconteceu em sua recepção norte-americana. Segundo Calhoun (2005), a obra de Bourdieu foi lida em pedaços destacados de seu conjunto. Lentamente, após os anos 1980, é que as conexões entre seus trabalhos começaram a ser estabelecidas, sendo que para este comentador são ainda incompletas, pois a compreensão dos fundamentos teóricos e das ferramentas analíticas que fazem a unidade dos diversos projetos *bourdieusianos* só está no início. Por enquanto sociólogos, antropólogos, críticos literários, lêem Bourdieu, mas lêem textos diferentes e tiram conclusões diversas. Isso porque,

Seu ensaio sobre a organização espacial da casa cabila fez dele aos olhos de alguns, um perfeito estruturalista lévi-straussiano. Suas análises da pedagogia como violência simbólica, como fator de reprodução e de legitimação das hierarquias sociais, foram retomadas pela Sociologia e Antropologia da Educação sem estabelecer relações com o resto de sua obra, com suas fontes filosóficas e com sua análise da Educação no contexto da Argélia colonial. *La Distinction* e seus outros livros e artigos mais antigos sobre os museus, a fotografia e a hierarquia social das preferências culturais conduziram outros universitários a utilizar a noção de capital cultural fora do contexto da teoria bourdieusiana e comumente de forma mecanicista. Os sociólogos da economia que extraíram o conceito de campo de seu contexto, não leram os desdobramentos que lhe foram consagrados nos textos sobre Flaubert e Baudelaire. Inversamente, os literários, recentemente iniciados à sua obra, ignoraram o que não fora consagrado à literatura especificamente<sup>160</sup>.

Outra dificuldade apontada por Calhoun (2005) na leitura do sociólogo é que os norte-americanos têm dificuldade de distinguir quais pressupostos empíricos dizem respeito especificamente à França, quais são de ordem empírica mais generalizável e quais revelam uma contribuição propriamente analítica. Afirma que,

*La Distinction*, por exemplo, é um texto profundamente francês abordando um fenômeno francês, mesmo que em certa medida possa ser considerado universal. (...) O mesmo

---

<sup>160</sup> CALHOUN, G. Bourdieu en pièces détachées. La réception de Bourdieu aux États-Unis. In MAUGER, G. **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-en-Bauges: Croquant, 2005, p.442.



problema se coloca com relação às obras sobre as universidades e as grandes escolas. É evidente que as classes sociais são igualmente reproduzidas nos Estados Unidos pelas gerações universitárias e profissionais. Mas as universidades americanas são raramente dirigidas pelo Estado; elas dependem seja de poderes locais, seja do setor privado. O que eu quero dizer aqui, é que os leitores americanos estão predispostos a ignorar que os textos de Bourdieu sobre o ensino superior são implicitamente textos sobre o Estado. O destaque vale também para seus estudos sobre os museus e sobre o ensino secundário e mesmo para todo o resto de sua obra sobre a França na medida em que a vida institucional é largamente organizada em uma relação direta com o Estado: a centralização do Estado está colocada de uma forma que os americanos têm dificuldade de conceber. Do ponto de vista americano, pode parecer que Bourdieu escreve muito pouco sobre o Estado quando, ao contrário, o Estado ocupa um lugar fundamental em sua obra<sup>161</sup>.

Um ponto bastante interessante, ressaltado por Calhoun (2005) e que possui correspondência com a apropriação de Bourdieu no Brasil na área da Educação, diz respeito à fragmentação da recepção da obra do sociólogo francês e à reprodução dessa fragmentação, ou seja, se um fragmento isolado da obra do autor chama a atenção de um leitor novato, esse também tende a uma percepção fragmentária da obra em si, segundo seu domínio de competência e seus interesses no intelectual. Lê-se, portanto, o Bourdieu analista da Educação, o Bourdieu sociólogo das artes ou ainda o Bourdieu dos ensaios políticos. Para o comentador, interessa lembrar que a partir da abordagem de tantos estudos em que apresentou suas contribuições teóricas, buscou deliberadamente privilegiar o *modus operandi* mais do que o *opus operatum*.

Essa compartimentalização da leitura e a separação do que é teoria e do que é empiria, é consequência de uma separação afirmativa nas Ciências Humanas norte-americanas em que não somente a distinção entre teoria e pesquisa de campo é certificada, mas também há uma tradição de ligar o pensamento francês à produção de teorias, visão inspirada em instituições como a *École Normale Supérieure* da Rua d'Ulm e sua tradição filosófica.

Dois aspectos são ainda destacados enquanto dificuldades na apropriação de Bourdieu nos Estados Unidos. O primeiro é a forma como situaram sua obra, etiquetando-a como pós-estruturalista, consequência justamente do segundo aspecto: o fato de haver acontecido um grande atraso na publicação das traduções de seus livros o que acabou confundindo os leitores no momento de

---

<sup>161</sup> Ibidem, p. 443.

localizá-lo em sua geração. Bourdieu não era considerado contemporâneo de Derrida e Foucault, mas para os americanos, pertencia a uma época posterior<sup>162</sup>.

Um texto de Swartz (2005) que também trata da apropriação de Pierre Bourdieu nos Estados Unidos, especialmente na Sociologia da Educação, destaca que de todos os conceitos do autor exportados para aquele país, foi a noção de cultura em forma de capital que inspirou o maior número de pesquisas. O conceito de *habitus* também suscitou um número significativo de pesquisas, mas não tão numerosas quanto aquelas sobre o capital cultural. Para Swartz (2005), o conceito de campo só entrou recentemente no vocabulário da Sociologia da Educação norte-americana.

Segundo esse comentador, a Sociologia da Educação de Bourdieu foi introduzida por uma emergente geração de teóricos com o objetivo de realizar uma crítica ao funcionalismo de Talcott Parsons, paradigma dominante nas pesquisas em Educação nos anos de 1950 e 1960, que concebia as sociedades como conjuntos integrados e a Educação como uma instituição social integradora<sup>163</sup>.

Pode-se afirmar que a recepção da obra de Bourdieu nos Estados Unidos foi influenciada por outra teoria que perspectivava a reprodução social. Trata-se das proposições de Bowles e Gintis, economistas neo-marxistas que inauguraram a versão norte-americana da teoria da reprodução no final dos anos 1970, quando os textos de Bourdieu começavam a chegar naquele país. Como a teoria da reprodução de Bourdieu acordava mais importância aos fatores culturais, por isso o destaque ao conceito de capital cultural, sua interpretação foi diferenciada da de Bowles e Gintis.

Segundo Silva (1996), a diferenciação das proposições teóricas de Bowles e Gintis e as de Bourdieu, para a análise da Educação se encontra, justamente, na recusa do sociólogo francês em adotar um esquema analítico que pressupusesse uma relação causal mecânica entre a estrutura social mais ampla e aquilo que se passa no âmbito da Educação, sem os processos intermediadores. Bourdieu utiliza-se então dos processos culturais para realizar conexões entre elementos da estrutura social e elementos pertencentes à esfera da Educação.

---

<sup>162</sup> Verificar a contemporaneidade dos autores em PINTO, L. *Volontés de savoir*. Bourdieu, Derrida, Foucault. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, sociologue**. Paris: Fayard, 2004. p.19-48.

<sup>163</sup> Entre esses teóricos emergentes se destaca Randall Collins, um dos colaboradores do sociólogo francês.

Bowles e Gintis afirmam que as necessidades do sistema capitalista determinam uma correspondência entre as relações sociais na produção e as relações sociais na Educação, sem explicar como essa relação acontece, reduzindo a análise a uma simples cadeia causal: estrutura social – Educação. Fugindo de uma abordagem teleológica, Bourdieu insere em seu esquema explicativo uma série de elos ligando o determinante e o determinado e realiza assim uma intermediação entre a estrutura e o estruturado. Um desses elos é o conceito de *habitus* desenvolvido pelo autor.

Como Calhoun (2005), Swartz (2005) também destaca que a leitura da obra de Bourdieu foi realizada de forma fragmentada e que muitos rótulos e críticas a ele imputados se devem ao desconhecimento de outros trabalhos do autor. Essa fragmentação abrange desde a familiaridade com sua obra, até o uso seletivo dos conceitos por ele formulados, o que pode ser percebido nos trabalhos de grande parte dos sociólogos da Educação norte-americana em que se percebe a utilização do conceito de capital cultural fora do contexto do campo, sendo que para Bourdieu “a cultura como forma de capital só tem valor no seio do campo de lutas e é percebida pelas disposições do *habitus*”<sup>164</sup>.

Em Setton (2002) lê-se que “a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento. Ou seja, a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeitos e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado”<sup>165</sup>.

Tentando explicar o fenômeno da apropriação seletiva de conceitos isolados, Brito (2002) afirma que é a potência dos conceitos elaborados por Bourdieu, seu poder operacional e explicativo, que faz com que sejam empregados isoladamente, embora estejam estreitamente interligados e que se articulem de modo coerente. Para a comentadora, observa-se que mesmo no momento das lutas pela sucessão da posição ocupada por Pierre Bourdieu no campo acadêmico, os pretendentes partem, para realizar suas obras teóricas, de um ou outro conceito e não se fundamentam no conjunto da teoria.

---

<sup>164</sup> SWARTZ, D. L. Le capital culturel dans la Sociologie de l'Éducation Américaine. In MAUGER, G. **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-en-Bauges: Croquant, 2005, p.460.

<sup>165</sup> SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea..., 2002, p. 64.

Para Swartz (2005), só recentemente alguns pesquisadores reconheceram que ignorar a conexão dos conceitos de *habitus* e campo amputa gravemente o arcabouço teórico-metodológico de Bourdieu e restringe suas possibilidades de aplicação nas investigações. Mesmo com essas questões, a influência de Bourdieu na Sociologia da Educação norte-americana é decisiva, incitando os sociólogos a examinar os recursos culturais e as formas de desigualdades sociais e escolares que podem ser verificadas hoje em dia nos Estados Unidos.

Refletindo ainda sobre a utilização da Sociologia de Bourdieu nos Estados Unidos, Fantasia (2005) afirma ter compreendido o que não seria comum entre seus colegas americanos, que Bourdieu estudava o mundo de forma artesanal mais que de forma escolástica, parecendo-se mais com o mestre artesão do que com o grande papa da teoria social.

Segundo esse comentador, praticar a Sociologia reflexiva de Bourdieu exige um exame minucioso de inúmeras práticas da Sociologia norte-americana, observação que pode ser útil para entender que a adoção da abordagem sociológica de Bourdieu naquele país, permanece limitada. Mesmo que ele seja bastante citado, somente um pequeno número de pesquisadores integrou tal abordagem em seus trabalhos<sup>166</sup> e, aqueles que o fizeram, são alvo de críticas endereçadas ao sociólogo francês. Para Fantasia (2005), uma parte destas críticas repousa sobre os benefícios simbólicos consideráveis para àqueles que tomam Pierre Bourdieu como alvo de críticas: “sendo francês e estando no topo do universo intelectual francês, Bourdieu é evidentemente o alvo de críticas de predileção nos Estados Unidos”<sup>167</sup>. Mas as críticas provêm também do fato que, utilizar a abordagem sociológica de Bourdieu exigiria, para alguns intelectuais norte-americanos, “uma ruptura com as obediências científicas de toda espécie, teóricas, organizacionais e políticas”<sup>168</sup>.

---

<sup>166</sup> O que aponta Fantasia (2005), quando se refere ao número reduzido de pesquisadores que se apropriaram da teoria de Bourdieu, também aconteceu no meio acadêmico brasileiro, verificação que se atesta nas percentagens apresentadas por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) da incidência de Bourdieu nos periódicos. Somente uma minoria, 15% dos pesquisadores, se apropriaram do *modus operandi* do autor. Esta pesquisa será abordada com mais detalhes no segundo capítulo desta tese.

<sup>167</sup> FANTASIA, R. “And the walls came tumbling down”, Réflexion sur l'utilisation, aux États-Unis, de la sociologie de Pierre Bourdieu. In MAUGER, G. (org.). **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-en-Bauges: Croquant, 2005, p.475.

<sup>168</sup> Ibidem, p. 475.

Essas rupturas só poderiam acontecer ao preço de um esforço crítico suplementar para admitir inclusive que a dominação cultural, econômica e militar dos Estados Unidos no mundo, tem conseqüências nas Ciências Sociais americanas e tentar perceber quais são exatamente essas conseqüências intelectuais. Fantasia (2005) lembra que, por conta da Guerra Fria, o quadro conceitual marxista foi banido simbólica e institucionalmente nas primeiras décadas após a Segunda Guerra. Hoje em dia destaca-se o fato de que os Estados Unidos são o modelo e o motor principal do processo mundial de conversão para o neoliberalismo. Os questionamentos são justamente no sentido de saber se as condições políticas que prevalecem hoje nos Estados Unidos transbordam no domínio intelectual, influenciando inclusive a opção por uma ou outra teoria sociológica.

No caso da teoria sociológica de Bourdieu é importante destacar o embate deste autor com o neoliberalismo e seu alerta para este “programa de destruição metódica dos coletivos”<sup>169</sup> em que ocorre um afastamento do Estado de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável, em prol da utopia neoliberal de um mercado que acaba por destruir as medidas políticas, colocando em risco todas as estruturas coletivas.

Após essa explanação de diversas formas de apropriação de Bourdieu, reflete-se com Wagner (2005), para quem o sociólogo francês fazia da dimensão internacional uma característica chave do trabalho de pesquisa coletiva<sup>170</sup> e por isso seu esforço de, mesmo tendo estudado prioritariamente a sociedade francesa, ambicionar estabelecer proposições científicas válidas em um âmbito mais geral, que pudessem receber sua confirmação a partir de pesquisas empíricas conduzidas em diferentes lugares e em diferentes períodos.

---

<sup>169</sup> BOURDIEU, P. O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1998, p.137.

<sup>170</sup> Pierre Bourdieu nunca pretendeu ser um intelectual total à moda de Jean-Paul Sartre, noção que ele combatia e resistia. Por seu papel dentro da Sociologia, não se admitia tampouco um intelectual específico limitado em determinada área de investigação, figura destacada nas afirmações de Michel Foucault. Esforçou-se para encarnar o intelectual coletivo, preocupado com o trabalho em equipe, objetivando o acúmulo de conhecimento, a intervenção política coletiva, o trabalho em conjunto nos objetos diversos que pesquisava, além de publicações também coletivas como a Revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, de dimensão pluridisciplinar e internacional, a coleção *Le Sens Commun*, *Líber* e as publicações na *Raisons D'Agir*.

### 1.3 BOURDIEU POR ELE MESMO

Mas quem sabe o argumento mais contundente da razão pela qual a Educação possa ser considerada um assunto de dedicação incansável por Bourdieu, seja percebido no caminho percorrido pelo sociólogo. Seu “Esboço de auto-análise” (2005a) coloca o leitor em contato com o núcleo de seu empreendimento de esforçar-se para compreender a escola, o sistema de ensino e a lógica de suas relações, revelando também o motivo de seu afã. Segundo Miceli (2005), o tema de fundo deste seu último livro é a motivação pessoal decisiva de revisitar o inferno da aprendizagem escolar como simulacro do mérito social, dando a impressão que se lançava mais uma vez, como em tantas outras ocasiões, à sua missão intelectual, ou seja, descrever o mundo social. Para Bourdieu, segundo Bouveresse e Roche (2004), mostrar este mundo seria apontar que mecanismos o impedem de transformar-se. Para estes comentadores, o sociólogo sempre esteve convencido que os progressos do conhecimento empírico do mundo social poderiam auxiliar a estabelecer as medidas necessárias para torná-lo um pouco mais humano e mais justo.

Por tudo que passou, Pierre Bourdieu sabia que era uma exceção quando comprovou que os indivíduos das classes desfavorecidas podem achar em sua desvantagem social a provocação para superá-las, se as singularidades no meio familiar pudessem permitir tal empreitada. Sua história pessoal não deixa dúvidas sobre a possibilidade desta sobrelevação. Como destaca Wacquant (2002), Bourdieu ilustrou e desmentiu suas próprias teorias sociais com uma vida repleta de improváveis conversões e mudanças, chegando ao ápice da pirâmide cultural francesa e tornando-se um dos mais citados cientista sociais do mundo.

Entende-se que a análise sociológica que Bourdieu dedicou à Educação e à escola está associada ao fato de verificar que ele escapou ao “efeito de destino” imputado nesse campo. Busca então, em sua Sociologia da Educação, e mesmo em seus demais trabalhos, compreender a formação das disposições associadas à sua procedência, lembrando que estas contribuem para determinar as práticas nos espaços sociais no interior das quais elas se atualizam e os acontecimentos de sua trajetória escolar para que, em um exercício de prática reflexiva, instrumento

científico que construiu ao longo de sua vida, pudesse apontar como conseguiu escapar de uma ordem de sucessão derivada de seu *habitus* familiar<sup>171</sup>.

Neto de um operário agrícola, filho de um funcionário do correio, Bourdieu nasceu na cidade de Denguin, na região do Béarn, sudoeste da França, cuja capital é Pau. Nesta última, freqüentou o internato, afirmando mais tarde que esta experiência teve um papel determinante na formação de suas disposições, inclinando-o para uma visão realista e combativa das relações sociais que, desde a educação de sua infância, contrastava com a visão serena, moralista e neutra que encorajava, segundo Bourdieu (2004b), a experiência protegida da existência burguesa<sup>172</sup>.

Identificava dois mundos no interior do internato. O primeiro violento e rude, descrevendo a escola como instituição de realismo social em que tudo já está presente por meio da necessidade de luta pela vida, citando o oportunismo, subserviência, delação, traição, etc. Bourdieu (2004b) lembra Flaubert e sua obra “Memórias de um louco” (1838) em que se encontra o testemunho de que “aquele que conheceu o internato conhece, com 12 anos, mais ou menos tudo da vida”<sup>173</sup>. O segundo mundo era o mundo da sala de aula, em que reinavam valores opostos ao primeiro e em que professores, particularmente as mulheres, propunham um universo de descobertas intelectuais e de relações humanas que se podiam dizer encantadas.

Estava paradoxalmente tão bem adaptado neste mundo profundamente detestado por ele, que gostava dos domingos tranquilos passados no colégio meio deserto, pois o afastamento social que lhe possibilitou a entrada no liceu, também lhe valia a solidão e o aborrecimento de uma existência sem atividades ou lazeres

---

<sup>171</sup> Segundo BOURDIEU, P. **Esquisse pour une auto-analyse**. Paris: Raisons D'Agir, 2004b. 142p.

<sup>172</sup> A parte do livro em que descreve suas experiências no internato suscitou uma polêmica judicial entre a família de Pierre Bourdieu e a Revista *Le Nouvel Observateur*. Por ocasião do falecimento do sociólogo, a revista publicou um dossiê consagrado a Bourdieu no qual constava sob o título *Pierre par Bourdieu* (Pierre por Bourdieu), um texto inédito do autor. Trata-se justamente deste extrato do livro, lido inclusive no momento de seu sepultamento no cemitério Père Lachaise, que Bourdieu havia entregado, para uma leitura de revisão, ao seu amigo Didier Éribon, colaborador da revista em questão. Na intenção de divulgar este texto belo e comovente, Éribon ofereceu o manuscrito à revista sem a autorização da família e do próprio Bourdieu que teria escrito no alto da versão original a menção de “não fazer circular”.

<sup>173</sup> Flaubert citado por BOURDIEU, P. **Esquisse pour une auto-analyse...**, 2004b, p.124.

suscetíveis de serem compartilhados com seus antigos colegas da escola comunitária de Denguin.

Também são recordados com vivacidade em seu texto seus problemas disciplinares, que eram incompreensíveis aos olhos de seus pais que temiam pelo sucesso da empreitada, vital e inesperada, de sua salvação pela escola. Vivia sua vida de interno ao mesmo tempo assustado e indócil, em uma espécie de fúria obstinada. A violência das interações escolares tomava freqüentemente a forma de uma espécie de racismo de classe, apoiado sobre a aparência física ou o sobrenome. Lembra que seu principal rival nos últimos anos na escola o ofendia pronunciando seu nome com o sotaque dos camponeses do interior ou fazendo pirraça com o nome de sua cidade natal. Afirma que mais tarde, no *khâgne* do Liceu *Louis-le-Grand*, encontrou o mesmo tipo de fronteira, entre os internos provençais e os externos parisienses.

Relembra com perplexidade o papel exercido, tanto nos colegas como nos professores, no cotidiano da escola e também por ocasião das avaliações, pela elegância burguesa da forma de se portar e de se vestir, como supostos indicadores de propriedades intelectuais e morais. Destaca as raízes de seu olhar ambivalente sobre o mundo escolar na descoberta da exaltação da face diurna e respeitável da escola, em contrapartida com a degradação de seu avesso noturno, firmado no desprezo pelos externos à cultura dominante e pelas crianças de pequenas comunidades rurais.

O autor relata que se sentia preso entre dois universos de valores irreconciliáveis. Esta experiência dual aconteceu por uma discordância entre suas disposições, ou seja, por um “*habitus* dividido”<sup>174</sup> que comporta tensões e contradições e que realiza uma dupla distância em relação às posições opostas, dominadas e dominantes, dentro do campo. Foi justamente esta espécie de “coincidência de contrários”<sup>175</sup> que contribuiu para instituir uma relação ambivalente em relação à instituição escolar, composta de rebelião e de submissão, de ruptura e de expectativa, como se a certeza de si e a consagração, estivessem desde o

---

<sup>174</sup> BOURDIEU, P. **Esquisse pour une auto-analyse...** 2004b, p.127. Tradução do original “*habitus* clivé”. Sérgio Miceli em sua tradução do livro refere-se à noção como “*habitus* clivado”.

<sup>175</sup> Ibidem.



princípio minadas pela incerteza, a mais radical, sobre a instituição que o consagrava.

Afirma que, este *habitus* dividido, se manifesta claramente no estilo de sua pesquisa, nos tipos de objetos que o interessavam e a maneira particular de abordá-los. Pensa aqui no fato de ter investido grandes ambições teóricas em objetos empíricos que à primeira vista poderiam parecer triviais. É por isso que, na contra-mão da retórica que marca o estilo filosófico (tipo de escrita recheada de sinais de distinção literária e que era cultivado por seus contemporâneos filósofos<sup>176</sup>), ele admite ter deixado as contribuições teóricas mais importantes em incisos e notas, atribuindo tais procedimentos à visão que tinha seu projeto intelectual.

A verdade é que, como apontam Champagne e Christin (2004), o sucesso escolar não conseguiu apagar nesse bom aluno o sentimento de permanecer um estrangeiro no universo da cultura. Produziu-se assim, uma experiência dual que aconteceu por uma discordância entre uma alta consagração escolar e uma baixa posição no extrato social.

Nem mesmo ao proferir sua aula inaugural no *Collège de France*, no ápice de sua consagração intelectual, conseguiu esconder o quanto era penoso assumir a prerrogativa de que estava ali por mérito, julgando-se destituído dos requisitos garantidos pela aptidão burguesa. Neste episódio expressa a que ponto se sentia dilacerado diante da instituição escolar e pela mistura de sentimentos discordantes, pela mistura do rompimento e pela redenção e por uma grande dúvida se ele pertencia mesmo àquele lugar<sup>177</sup>.

Nesta mesma aula, destaca que se a Sociologia do sistema de ensino lhe parece primordial é porque, junto com a sociologia do mundo intelectual, contribui para o conhecimento do indivíduo do conhecimento. Introduz, mais diretamente que qualquer análise reflexiva, às categorias de pensamento impensadas, que delimitam o pensável e predeterminam o pensado. Para isso, bastaria evocar o universo de pressupostos, de censuras e de lacunas que toda Educação bem sucedida leva a

---

<sup>176</sup> Para compreender mais sobre o percurso diferenciado de Bourdieu em relação a outros intelectuais formados em sua geração e que, apesar de terem em comum a recusa da ortodoxia acadêmica, não saíram da Filosofia como ele, consultar PINTO, L. *Volontés de savoir. Bourdieu, Derrida, Foucault...*, 2004. O comentador estabelece uma relação entre as histórias de vida e o percurso intelectual de Pierre Bourdieu, Jacques Derrida e Michel Foucault.

<sup>177</sup> Reflexões de MICELI, S. *A emoção raciocinada...*, 2005.

aceitar e ignorar, traçando o círculo mágico da presunção infundada, em que as escolas de elite encerram seus eleitos.

Pierre Bourdieu nunca se mostrou presunçoso em suas reflexões sobre a Educação, ao contrário, se esforçou para cumprir seu papel de sociólogo que segundo ele era o de dizer a verdade, de desvelar a *self-deception*, a mentira coletivamente empreendida e encorajada e que fundamenta os valores e, portanto, toda a existência social, utilizando o conhecimento como meio de libertação. Esforçou-se para mostrar onde poderiam estar os elementos modificadores que, por mais frágeis que fossem, poderiam ser suficientes para transformar, na direção das esperanças, o resultado dos mecanismos<sup>178</sup>.

Escreveu sobre o assunto igualmente por acreditar que o sistema escolar continua sendo um dos nichos existentes no mundo da cultura, podendo realizar transformações, uma vez que apresenta pessoas que acreditam e que se dedicam a este universo, permitindo ainda a possibilidade de falar e escrever com liberdade<sup>179</sup>. Pensando nesses agentes sociais, sejam eles professores, pesquisadores ou outros profissionais da explicitação<sup>180</sup> e incentivando essa transformação, o sociólogo colocou à disposição uma importante contribuição teórico-metodológica.

---

<sup>178</sup> Reflexões de BOURDIEU, P. **Leçon sur la leçon**. Paris: Minuit, 2003a. 56p.

<sup>179</sup> Afirmações feitas em BOURDIEU, P. Entrevista In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002l. p.13-56.

<sup>180</sup> Corrigindo a denominação que se referia a ele como intelectual engajado, Bourdieu se afirmava um intelectual responsável, estabelecendo os espaços sociais enquanto campos em que se percebem lutas e relações de força. Tornar inteligível o conhecimento, fruto da investigação, seria a missão dos pesquisadores e cientistas, bem como restituir as contribuições de suas pesquisas, ação urgente no que tange às ciências da sociedade. Como as disposições estão inscritas no corpo é preciso um trabalho de explicitação e de domínio dessas disposições e não somente uma tomada de consciência. Verificar referências complementares em BOURDIEU, P. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

## 2. AS LEITURAS DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL E SUA APROPRIAÇÃO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

*...a adequada compreensão de determinado autor impõe um duplo trabalho de elucidação: de suas idéias e do universo intelectual no qual elas chegam a circular. Requer que codifiquemos o espaço mental do autor – isto é, as categorias e postulados que o sustentam ou sua maneira de pensar – e requer, também, que consigamos alguma informação acerca do espaço acadêmico no qual seus escritos estão inseridos<sup>181</sup>.*

Loïc Wacquant

No primeiro capítulo desta tese, buscou-se realizar o que propõe Loïc Wacquant em sua análise sobre as condições da recepção de Pierre Bourdieu nos Estados Unidos, ou seja, compreender e desvelar o autor. Estas considerações derivam também do entendimento de Bourdieu (2003b) sobre a teoria da recepção, a saber, para compreender uma obra, é preciso compreender primeiramente a produção, o campo de produção dessa obra. Na seqüência, a preocupação deve ser a de estabelecer a relação entre “o campo de produção da obra e o campo em que a obra é recebida ou, mais precisamente, a relação entre as posições do autor e do leitor em seus campos respectivos”<sup>182</sup>.

Explorou-se então o conjunto de sua obra, no que tange à área de conhecimento da Educação, mas, igualmente importante na localização desse quadro teórico de análise, procurou-se compreender o empreendimento científico de forma abrangente em seu contexto de origem e o legado de sua trilha intelectual e as peculiaridades de sua trajetória pessoal, identificados no movimento do seu pensamento e em seu *habitus* científico. Tal recenseamento e estudo ambicionou guiar a leitura do material empírico encontrado para identificar a apropriação do sociólogo francês, estabelecendo relações entre o contexto de produção e o contexto de apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

---

<sup>181</sup> WACQUANT, L. Bourdieu in América: notes on the transatlantic importation of social theory citado por CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. In KONDER, L.; TURA, M de L. R. (orgs.). **Sociologia para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001b, p. 132.

<sup>182</sup> BOURDIEU, P. Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault In BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003b, p.13.

Objetiva-se, nesta parte do trabalho, realizar a segunda tarefa de elucidação: aquela ligada à compreensão do espaço acadêmico em que a obra de Bourdieu circulou a partir do momento de sua inserção no campo educacional brasileiro, a identificação dos elementos com os quais confrontou-se, bem como com o reconhecimento de alguns elementos relativos às formas como essa obra foi apropriada.

Este exercício se fez em um movimento de aproximação que possui dois níveis de análise. Nas aproximações descritas neste segundo capítulo, preocupa-se em delimitar um quadro de apropriação amplo da teoria sociológica de Bourdieu pelos discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a partir de resumos disponíveis em bases de dados, compondo assim o primeiro nível de análise. O segundo nível de análise a ser desenvolvido no capítulo seguinte, aprofundará o cenário de apropriação com o enfoque sobre a contribuição de alguns trabalhos que foram analisados integralmente.

## 2.1 A OBRA DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA PROPOSTA DE MAPEAMENTO.

Um quadro da apropriação da Sociologia da Educação de Bourdieu no Brasil pode ser encontrado em Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002), que investigaram de que forma o autor foi referenciado nos periódicos educacionais, entre os anos de 1971 e 2000. Com um *corpus* de vinte periódicos, levantando um conjunto de duzentos e oitenta e oito artigos de autores nacionais, nas revistas educacionais de circulação nacional indexadas pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), foram analisados e categorizados textos que citavam o sociólogo ou que revelavam a incorporação de conceitos e/ou a assimilação de seu modo de trabalho.

É importante explicitar o que se entende, aqui, por apropriação, pois tal conceito, operacionalizado por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) e complementado aqui com a leitura de Bourdieu (1987a, 2001j, 2003b), também é utilizado no desenvolvimento desta pesquisa.

Catani, Catani e Pereira (2001b) falam de apropriação para dar conta da multiplicidade de formas de recepção e os modos de invenção na leitura que se faz

de um autor. O termo se origina do esquema conceitual forjado por Roger Chartier para descrever os processos de produção de sentido que configuram a leitura como criação, matizando a compreensão das várias interpretações que podem ser feitas.

Essas interpretações estão ligadas a um tipo de consumo cultural, já que, segundo Bourdieu (2001j), a leitura é uma prática cultural, cujo sentido dado pelos leitores e a atribuição de pressupostos ao texto, terão uma variação que decorre de competências e instrumentos diferentes, desigualmente distribuídos. Deve-se levar em consideração igualmente uma variação histórica, decorrente do momento em que a leitura é feita, já que para este sociólogo o livro muda, quando muda o mundo em torno dele.

Para Bourdieu (2001j) a leitura é produto também das circunstâncias nas quais o leitor foi produzido e a única maneira de escapar a esta leitura localizada e aos efeitos dessas circunstâncias é realizando uma reflexão histórica sobre a leitura. Essa reflexão será efetivada na proporção em que o leitor puder se afastar das “leituras enquadradas”<sup>183</sup>, como as instruídas pelo sistema escolar. A recepção e apropriação de um autor e sua obra derivam, portanto, de um filtro realizado pela escola entre o que o autor busca afirmar e o que os alunos devem compreender. É por isso que, “entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes”<sup>184</sup>.

Porém, a partir de Bourdieu (2001j) se percebe que o sistema escolar também será responsável por uma aprendizagem da leitura que pode acontecer em dois níveis: “a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e (...) a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos”<sup>185</sup>.

As questões que concernem a aprendizagem da leitura são fundamentais quando se pretende estudar o campo educacional e compreender as formas de apropriação da obra de determinado autor, já que no movimento desta apropriação se quer perceber em que proporção, com relação à teoria sociológica de Pierre Bourdieu, o *lector* tornou-se *auctor* nos PPGEs.

---

<sup>183</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>184</sup> BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier In CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001j, p. 240.

<sup>185</sup> Ibidem.

Segundo Bourdieu (2001j), que aponta a diferença entre o *auctor* e o *lector*, o *auctor* é o produtor do texto e o *lector* aquele cuja produção consistiria em falar das obras dos outros, divisão correspondente àquela do escritor e do comentador. Mas para o sociólogo francês, o *lector* pode transformar-se em *auctor* quando consegue ler o texto e realizar alguma coisa com o que leu, ou seja, quando faz avançar o conhecimento. Para ser um *auctor* seria preciso então refletir sobre os usos que se faz de determinada obra, compreendendo a diferença entre citar o autor para lhe dar voz e explicitar suas afirmações e citar o autor sem o esforço de pensar como este, utilizando-o sem realizar o exercício intelectual da interpretação do texto.

No caso do campo de produção acadêmica, as questões ligadas à apropriação, à produção de sentido, estão conectadas a um sistema de relações em que as práticas são direcionadas para a aquisição dos monopólios da autoridade científica, também denominada de capital científico, uma espécie particular de capital simbólico que repousa sobre o reconhecimento de uma competência científica, outorgado pelos pares do campo científico<sup>186</sup>.

Sob a influência do sistema escolar, também em nível de pós-graduação e incidindo sobre a produção acadêmica, pode-se perceber que é imposto ao livro/obra um determinado modo de apropriação e em alguns momentos esta apropriação pode estar ancorada muito mais no “rumor intelectual”<sup>187</sup> do que na mensagem do texto propriamente dita, já que, como confirma Bourdieu (2002b)<sup>188</sup>, o que circula entre os autores não são somente os textos, mas as palavras, os títulos e as palavras-slogans que rompem a confiança. Um livro chega ao leitor com marcas de um sistema de classificação implícito e tendo nas mãos um texto já codificado, sua leitura vai ser orientada inconscientemente. Mais uma vez aqui seria necessária uma reflexão sobre esse sistema de classificação e, para além de ler um texto ou um autor pelos olhos dos outros, seria preciso buscar identificar na leitura, as afinidades de disposições entre o leitor e o autor e atentar para o que afirma

---

<sup>186</sup> Ver complementação em BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004c. 86p., e BOURDIEU, P. O campo científico in ORTIZ, R (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003c. p.112-143.

<sup>187</sup> BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger..., 2001j, p.247.

<sup>188</sup> Verificar em BOURDIEU, P. Retour sur la réception des Héritiers et de La Reproduction..., 2002b.

Bourdieu (2001j) quando fala da importância de eliminar os fatores que possam predispor à uma leitura “influenciada”.

O desafio então é de dupla ordem, identificar a apropriação da abordagem sociológica de Bourdieu na produção discente dos PPGs, buscando o sentido, a interpretação e a utilização da obra deste autor nas teses e dissertações em Educação e justificar, por uma análise conjuntural e localização temporal, os formatos desta apropriação, compreendendo que fatores ou que marcas imputadas à obra, podem ter contribuído para a modelagem de tal apropriação.

Em sua investigação sobre a obra de Pierre Bourdieu nos periódicos educacionais, por exemplo, Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) identificaram três grupos distintos, de acordo com os tipos de apropriação, a saber: a apropriação incidental, enquanto referências rápidas ao autor, muitas vezes classificando-o como reprodutivista ou mecanicista, significando 67% do total do *corpus*; a apropriação conceitual tópica, ou seja, a utilização da teoria sociológica de Bourdieu de forma não sistemática, citando-o eventualmente e reforçando argumentos ou resultados obtidos nas investigações com seu arcabouço conceitual, caso de 18% do total de trabalhos; e, por fim, a terceira categoria encontrada, englobando 15% dos trabalhos, caracterizou-se pela utilização sistemática de noções e conceitos do sociólogo, demonstrando uma preocupação com o *modus operandi* da teoria.

No referido trabalho, os autores apontam que o estudo prevê uma diferenciação de fontes mediante as quais podem ser acessados os processos de apropriação da obra do autor, a saber, o exame dos periódicos especializados em Educação, a verificação da utilização do autor e seus conceitos nas teses e dissertações, nos estudos publicados sob a forma de livros, nos trabalhos apresentados em Congressos e na bibliografia utilizada nos cursos universitários (de Graduação e Pós-Graduação). Mas, para os autores, “essa divisão que diferencia as fontes mediante as quais é possível ter acesso aos processos de apropriação da obra do autor, não pretende autonomizar as diferentes instâncias de uma mesma dinâmica característica de um espaço de produção intelectual”<sup>189</sup>.

---

<sup>189</sup> CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 17, p.63-85, mai/jun/jul/ago. 2001a, p.63.

A não autonomização destas instâncias pôde ser atestada a partir dos dados que serão mostrados na sequência deste texto. Foi possível verificar a relação entre as fontes quando efetuou-se a comparação entre os nomes dos autores dos artigos nos periódicos examinados por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) que faziam referência a Bourdieu e o nome dos autores das teses e dissertações e seus orientadores. Constatou-se a presença de vinte e oito orientadores de trabalhos e de cinco autores das produções nos programas de Pós-Graduação em Educação que escreveram artigos em periódicos educacionais sobre Bourdieu, sendo dois artigos escritos por indivíduos identificados como discentes e posteriormente, como orientadores. Somou-se então um total de trinta e três nomes, entre autores de trabalhos e orientadores, presentes tanto na pesquisa desenvolvida por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) como na pesquisa sobre as teses e dissertações que aqui se delineia.

Importante também identificar a simultaneidade, de forma geral, das formas de apropriação, levando em consideração a época do aparecimento dos artigos de periódicos e as teses e dissertações. Isso é compreensível pensando na configuração do campo científico educacional (derivada da conjuntura política, das teorias educacionais circulantes e das demandas de tal campo) e dos textos de Bourdieu disponíveis para consulta pela maioria dos autores e autores/discentes em épocas distintas.

A interdependência das fontes é percebida principalmente quando destacada a exigência recente da divulgação da produção intelectual do meio acadêmico pelos programas de pós-graduação. Cita-se, enquanto exemplo, o *Qualis* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que trata da lista de veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*, classificados quanto à circulação e à qualidade. O *Qualis* é utilizado para a fundamentação do processo de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, tornado-se assim obrigatória a divulgação das pesquisas seja por periódico ou eventos<sup>190</sup>. Como este ranqueamento é recente, o grau de interdependência das fontes só poderia ser atestado com a extensão da

---

<sup>190</sup> Informações complementares podem ser colhidas no site da CAPES, especificamente em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/webqualis.html>.



verificação dos artigos de periódico ao mesmo período da investigação das teses e dissertações, ou seja, até 2004.

Tendo em foco, então, a simultaneidade, as relações e a interdependência dessas fontes, e tomando como referência o trabalho desenvolvido por Catani, Catani e Pereira (2001a) e o mapeamento do contexto das apropriações iniciais da obra de Pierre Bourdieu, procurou-se aqui obter respostas complementares e atualizadas a partir de novos parâmetros de investigação e da identificação de novas categorias organizadoras. Objetivou-se mapear as dissertações de mestrado e teses de doutorado nas quais ocorre a referência ao autor ou aos conceitos-chave que compõem sua abordagem da Sociologia da Educação, verificando assim como a produção discente, em nível de Pós-Graduação em Educação no Brasil, tem se apropriado da teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir com novos elementos para a composição de um quadro explicativo amplo de como a teoria sociológica de Bourdieu foi e vem sendo apropriada pelo campo educacional brasileiro.

Para investigar a produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, recorreu-se, enquanto material empírico para uma primeira análise, aos resumos das teses e dissertações encontrados em duas bases de dados: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A base de dados da ANPED possibilitou um acesso de dados cadastrados de 1971 até 1999. De 2000 até 2004, foi preciso recorrer à base da CAPES.

O recorte temporal anunciado no título da pesquisa (1965–2004) pretende abranger o início da Pós-Graduação em Educação no Brasil, data colhida a partir do documento fundador de tal instância de formação, tratando-se do parecer nº. 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CFE), relatado pelo então conselheiro Professor Newton Sucupira e aprovado em 3 de dezembro de 1965<sup>191</sup>. O curso pioneiro de mestrado em Educação foi o da PUCRJ<sup>192</sup> e a criação dos cursos de doutorado começou mais tarde, datando os primeiros de

---

<sup>191</sup> A partir de LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.117-123, set/out/nov/dez. 2005.

<sup>192</sup> Encontra-se nos elementos pré-textuais desta tese a lista, em ordem alfabética, das siglas, bem como os nomes por extenso das instituições envolvidas na pesquisa, referidas a partir deste ponto da tese somente por suas siglas.

1976, também na PUCRJ e na UFRGS, seguindo-se PUCSP (1977), USP (1978), UNICAMP e UFRJ (1980) e PUCRJ (1990)<sup>193</sup>.

Assim, tem-se praticamente quarenta anos de Pierre Bourdieu na Educação do Brasil e, com as reflexões advindas da averiguação, uma forma de impulsionar o investimento na leitura desse sociólogo, apontando as possibilidades de apropriação desse autor para a produção acadêmica.

A data de início para a pesquisa também foi recortada a partir do entendimento do momento ímpar pelo qual passaria a Pós-Graduação em Educação no país, logo após sua efetivação oficial, observando com Ferraro (2005) a ocorrência de uma aceleração no desenvolvimento do sistema nacional de programas de mestrado e doutorado no Brasil no final da década de 1960.

Segundo Fávero (1993), a criação dos cursos, principalmente os de mestrado, visavam a formação de professores para atender a expansão do ensino superior, objetivo reforçado até o final dos anos 1970 pela exigência de titulados (mestres e doutores) para ingresso e promoção na carreira universitária. Este objetivo de preparar técnicos de nível superior para atuar na formação de docentes, sobretudo nos cursos que tinham como áreas de concentração o ensino, a metodologia didática, a tecnologia educacional, entre outros, fez com que a formação de pesquisadores, objetivo maior da pós-graduação, se constituísse enquanto um subproduto da mesma. Isto se deu em grande parte, segundo este autor, pela forma como se organizaram os cursos, que deixaram pouco espaço para a prática da pesquisa de seus professores individualmente, cuja formação de pesquisa só era requisitada na orientação das dissertações, e uma lacuna nos programas como um todo pela inexistência de projetos coletivos de investigação (grupos de pesquisa)<sup>194</sup>.

---

<sup>193</sup> Verificar Quadro 6 no Apêndice.

<sup>194</sup> A partir dos apontamentos encontrados em Fávero (1993), lê-se que a escolha das áreas de concentração com o elenco de disciplinas classificadas como obrigatórias, eletivas e de domínio conexo, ocorreu sob um formalismo rígido, repetindo as mesmas denominações ou criando meros similares em todas as regiões (Administração Educacional, Administração de Sistemas Educacionais, Psicologia Educacional, Psicopedagogia Escolar, entre outros) ou mesmo reproduzindo a nomenclatura das habilitações dos cursos de Graduação em Pedagogia (Administração e Supervisão Escolares, Orientação Educacional, Educação Especial e similares). Aponta-se o final dos anos 1970 como o período em que se iniciam as discussões para rever e superar a concepção oficial dos cursos de pós-graduação em Educação, buscando novas formas de definir e estruturar os cursos, investindo principalmente contra a “camisa de força” das áreas de

Assim, mesmo ciente da ausência de um número significativo de pesquisas em Educação no início da Pós-Graduação até meados da década de 1970, pela disputa que outros interesses mantiveram em diferentes momentos com os objetivos da pós-graduação e da pesquisa na Educação<sup>195</sup>, como, por exemplo, o caráter profissionalizante das áreas de concentração, a intenção da pesquisa foi a de localizar algum indício do início do investimento na área em Bourdieu.

Segundo Catani, Catani e Pereira (2001a), os primeiros textos de Pierre Bourdieu publicados no Brasil são dois artigos<sup>196</sup> que aparecem em coletâneas datadas de 1968, sendo que o autor começaria a ser mais lido em meados da década de 1970, primeiro com os artigos de sua autoria compilados por Sérgio Miceli (1974) e depois com a primeira edição brasileira de “A Reprodução”.

O fato de não haver outras publicações traduzidas para o português, anteriores à “A Reprodução”, principalmente os artigos sobre Educação escritos pelo sociólogo francês, também é sintomático de uma forma de apropriação do seu quadro teórico-metodológico, em um campo de produção de conhecimento.

Na mesma época acima citada, três outros artigos<sup>197</sup> seriam traduzidos e publicados em coletâneas brasileiras. Entretanto, para Catani, Catani e Pereira (2002):

Se nessa década Bourdieu causaria certo impacto, embora restrito, na produção sociológica e antropológica universitária, passaria, entretanto, relativamente despercebido no campo educacional brasileiro, que não responderia com maior entusiasmo à chegada de um

---

concentração, o que passa a ocorrer apenas no final dos anos 1980 quando se observa uma série de iniciativas na busca e efetivação de novas estruturas curriculares.

<sup>195</sup> Verificar em FERRARO, A. R. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.47-69, set/out/nov/dez. 2005.

<sup>196</sup> Para os autores, trata-se de BOURDIEU, P. Campo intelectual e projeto criador. In POUILLON, J. (org.). **Problemas do estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968 e BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. O tempo e o espaço no mundo estudantil. In BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude**, v. 4. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

<sup>197</sup> Segundo Catani, Catani e Pereira (2002) trata-se de um artigo de Bourdieu denominado “Condição de classe e posição de classe”, incluído na coletânea “Hierarquias em classes”, organizada por Neumar Aguiar e ainda, dois artigos de Bourdieu presentes na coletânea organizada por José Garcia Durand (1979), “Educação e hegemonia de classes. As funções ideológicas da escola”. O primeiro artigo chama-se “A comparabilidade dos sistemas de ensino” que escreve com Jean-Claude Passeron e o outro texto, “As estratégias de reconversão”, escreve com Luc Boltanski e Monique de Saint-Martin. Os autores apontam ainda que no mesmo período seria lançado no Brasil *Algérie 60*, que após a tradução para o português receberia o título de “O desencantamento do mundo”. *Algérie 60* seria reeditado em versão completa com o título *Travail et travailleurs en Algérie* (1963).

sociólogo que, mesmo na França e na Europa, era tido como difícil e não oferecia muitas armas para as lutas acadêmicas da época, em geral voltadas à militância política<sup>198</sup>.

Para os autores, a idéia de que sua abordagem sociológica não fornecia armas para a militância política e que era considerada crítica e denunciadora, porém não dialética, pode ser compreendida levando em consideração o parâmetro das leituras lacunares do autor e da desconsideração dos fundamentos de sua Sociologia, cujo objetivo sempre foi o de desvelar as formas de dominação e poder, bem como as disposições inculcadas que poderiam contribuir para a reprodução social e cultural. Catani, Catani e Pereira (2002) destacam também a apropriação superficial de suas primeiras obras sobre a Educação, a exemplo da leitura ao “pé da letra” de “A Reprodução”, obra que foi tomada, num ato de desqualificação epistemológica, como um discurso geral válido para todas as sociedades, sendo também encarcerada na dicotomia reprodução *versus* transformação, tão combatida por Bourdieu. Essa dicotomia seria transmutada na passagem dos anos 1980 para os anos 1990 na dicotomia reprodução *versus* resistência, ainda enquanto um reflexo da leitura de “A Reprodução” sem os quadros científicos mais amplos que lhe conferiam sentido.

Para especificar essa questão, é preciso destacar a presença, nas discussões educacionais da década de 1980, das idéias difundidas na obra “Filosofia da Educação Brasileira”, coordenada por Durmeval Trigueiro Mendes, especialmente no capítulo “Tendências e correntes da educação brasileira”, de Dermeval Saviani.

Ao apresentar o que chamou “determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas”<sup>199</sup>, o autor se refere às tendências da Educação brasileira, constituídas ao longo da história do país.

Para o interesse desta tese, importa destacar a posição expressa pelo autor ao referir-se à pós-graduação na década de 1970:

---

<sup>198</sup> CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga, vol. 15, nº. 01, p.5-25, 2002, p.9.

<sup>199</sup> SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In MENDES, D. T. (org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 19.

Com efeito, paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista emerge, na década de 70, um conjunto de estudos que poderíamos agrupar sob o nome de 'tendência crítico-reprodutivista'. Tal tendência se desenvolveu sob a influência dos 'radicais americanos', da 'teoria do sistema do ensino enquanto violência simbólica' da 'escola enquanto aparelho ideológico de Estado', da 'teoria da escola dualista'. O mérito dessa tendência foi promover a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo em que minava a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais. Entretanto, por considerar as relações entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico, a referida tendência acabou por acentuar uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais<sup>200</sup>.

É relevante destacar este texto, em particular, pelos efeitos de apropriação da teoria sociológica de Bourdieu que se potencializaram no campo educacional brasileiro<sup>201</sup>, uma vez que constituiu-se em referência explícita utilizada tanto em trabalhos acadêmicos, como em propostas curriculares produzidas e difundidas em alguns sistemas de ensino, no contexto da chamada "abertura política" pós Ditadura Militar (1964-1984), quando governos de oposição assumiram a administração de alguns Estados e municípios<sup>202</sup>.

Assim, a obra "A Reprodução" passou a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro, identificando-se inclusive uma cobrança de pressupostos políticos na obra de Pierre Bourdieu a partir de um tipo de leitura que se afastava da compreensão dos propósitos e da lógica do contexto de produção dos textos, o que condicionou uma forma de apropriação no campo educacional brasileiro.

Isto explicaria as referências esporádicas do autor nos anos de 1970, pouco mencionado nos artigos examinados por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) e a quase inexistência, como será percebido na seqüência, de teses e dissertações em Educação que referenciem Bourdieu.

Mas, para refletir sobre a apropriação neste período e posteriormente, com um formato diferenciado nos PPGEs, conta-se, como hipótese, com a inserção de sua abordagem sociológica no final dos anos 1960 e início e metade dos anos 1970, pelas mãos de "pioneiros brasileiros" (professores e estudantes) que tiveram contato com sua obra, num período anterior ao da maioria de suas publicações no

---

<sup>200</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>201</sup> Para o concurso de professores para a rede estadual de ensino do Paraná, em 2007, apostilas vendidas por uma empresa de cursos mantém a temática das tendências e correntes na Educação Brasileira e apresentam dessa mesma forma a obra de Pierre Bourdieu.

<sup>202</sup> Por exemplo, no município de Curitiba em 1985 e, posteriormente, no Estado do Paraná.

Brasil e que de alguma forma tenham introduzido seu nome e seu trabalho no universo acadêmico do país.

Conta-se igualmente, enquanto um fato concreto, com a presença de professores visitantes, alguns vindos da Europa, que ministravam cursos nos mestrados em Educação então recém implantados<sup>203</sup> e que podem ter sido portadores de teorias que até então não eram conhecidas no Brasil.

Tomam-se como exemplos de pioneiros que tiveram contato com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e que foram, segundo Loyola (2002), os primeiros brasileiros a difundirem o trabalho do sociólogo no Brasil, mesmo que não especificamente na área da Educação, Moacir Palmeira e Sérgio Miceli. Em depoimento para o livro de Loyola (2002), Palmeira (2002) relata que conheceu Bourdieu no final de 1966 quando, ao obter uma bolsa do governo francês, foi realizar um estágio em Paris onde teve contato com a referida abordagem sociológica que já causava grande repercussão e inquietação na França, principalmente com seus livros sobre a Argélia e a obra *Les Héritiers*.

Sérgio Miceli (2002), em Loyola (2002), relata que após a leitura de um artigo de Bourdieu, interessou-se tanto pelo trabalho do sociólogo, percebendo o impacto fenomenal de seus textos que, no final dos anos 1960, começou a elaborar o projeto de montar uma antologia de trabalhos de Bourdieu<sup>204</sup>.

Com a formação de mestres e doutores no exterior, com os pioneiros brasileiros e os professores visitantes, poder-se-ia então prospectar mudanças no quadro quantitativo de referências ao sociólogo francês nos periódicos e nas teses e dissertações dos PPGes, após a década de 1970, e mesmo compreender manifestações diferenciadas com relação à Bourdieu, como exemplificam Catani, Catani e Pereira (2002) sobre os textos de Bento Prado Jr. Considerado pelos comentadores como um dos melhores intérpretes de Bourdieu, seus trabalhos sobre o sociólogo francês traziam na época dimensões analíticas que passaram

---

<sup>203</sup> Dado destacado por CALAZANS (2005) em entrevista à BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.151-161, set/out/nov/dez. 2005.

<sup>204</sup> O artigo lido por Miceli foi "Campo intelectual e projeto criador". In Problemas do Estruturalismo, publicado na França em 1966, pela Editora *Les Temps Modernes* e no Brasil em 1968 pela Zahar Editores. O livro que Miceli organizou, fez a Introdução e auxiliou na tradução, foi BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 1ª. ed. São Paulo: Perspectivas, 1974. 361p.

despercebidas pelos demais críticos, contrastando com a maioria das análises realizadas no Brasil.

Esses elementos permitem situar, portanto, as condições em que as dissertações e teses foram produzidas no que diz respeito às formas pelas quais o campo científico e, em particular, o campo educacional, disponibilizavam aos alunos acesso e interpretações às idéias de Pierre Bourdieu.

## 2.2 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DO PRIMEIRO NÍVEL DE ANÁLISE

Para trabalhar com os resumos em um mapeamento inicial e, posteriormente, identificar novas fontes de dados, seguiu-se a metodologia desenvolvida por Garcia (2001)<sup>205</sup>. A seqüência percorrida foi: a localização das dissertações e teses que indicassem de maneira explícita a utilização de Bourdieu e/ou de seus conceitos, a partir de vários descritores, ou termos de busca; o exame dos resumos localizados, definindo indicadores de análise que sustentariam a construção de uma base de dados específica e, por fim, a organização dessa base de dados específica, cujo cruzamento de informações com base em critérios definidos, indicaria como buscar a seleção dos trabalhos completos a serem examinados em uma segunda etapa de análise.

Como primeiro passo da investigação, discutiu-se sobre os critérios orientadores que sustentariam a leitura dos resumos tomados como material empírico para o primeiro nível de análise. As questões que estabeleceram os critérios orientadores da leitura foram: como seria encontrada a referência ao autor e sua obra? Como seriam citados seus conceitos? Como seria a construção do resumo, ou seja, se seria possível identificar um *modus operandi* a partir da forma de explanar a pesquisa? Como seria a associação de Bourdieu com outros autores? Como seriam essas pesquisas, ou melhor, o que pesquisariam, com que técnicas de investigação? Que relações poderiam ser estabelecidas, levando-se em consideração o contexto de produção e o contexto de apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu?

---

<sup>205</sup> Verificar em GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

A partir destas questões orientadoras criou-se um instrumento específico que pôde definir os indicadores de análise, assim como procedeu Szenczuk (2004)<sup>206</sup> no sistema de cadastramento de sua pesquisa. Esse instrumento<sup>207</sup>, além de ser descritivo e explicativo, deveria possibilitar uma coleta de informações que, posteriormente, se transformariam em dados de natureza quantitativa, apresentados na forma de gráficos ou tabelas, para destacar as categorias que surgissem a partir da leitura dos resumos, permitindo a elaboração de relatórios que levariam à continuidade da pesquisa.

Os elementos que compuseram o instrumento incluem: **1. Fonte de informação** (ANPED ou CAPES); **2. Termo de busca** (verificar os quarenta e cinco itens nos Quadros 11, 12 e 13 no Apêndice); **3. Título do trabalho**; **4. Autor**; **5. Orientador**; **6. Nível** (mestrado ou doutorado); **7. PPGE** (identificação de um dos oitenta e oito programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, cadastrados e reconhecidos pela CAPES. Verificar Quadro 14 no Apêndice); **8. Ano de defesa**; **9. Unidade de análise** (se a pesquisa foi realizada analisando a escola, a sala de aula, os professores, a família, documentos ou outras unidades); **10. Realização de trabalho de campo**; **11. Técnicas do trabalho de campo** (entrevistas, questionários, observações, análise documental); **12. Tipo de escola** (pública ou particular); **13. Palavras-chave** (CAPES) ou **Descritor** (ANPED); **14. Tema/Foco** da pesquisa (em linhas gerais, do que trata); **15. Relação direta a Bourdieu** (esta relação é identificada por dois fatores: se citar o autor e/ou se citar seus conceitos); **16. Referência Genérica a Bourdieu** (citando seu nome, geralmente entre outros autores, mas não trazendo nenhum outro indício da opção do pesquisador com a teoria do sociólogo); **17. Relação Aprofundada** (como será explicado na sequência, trata-se da verificação de uma leitura que se pode classificar como minuciosa, sendo que a redação do resumo pode ser compatibilizada com o *modus operandi* de Bourdieu); **18. Utilização de termos/conceitos da Sociologia de Bourdieu** (buscando elencar que conceitos são citados no resumo levando em consideração o quadro de termos de busca); **19. Observações complementares** (nesse item são

---

<sup>206</sup> Verificar em SZENCZUK, D. P. (In) **Disciplina Escolar**: um estudo da produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001). Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2004.

<sup>207</sup> Verificar Quadros de 7 a 10 no Apêndice, em que são percebidas as categorias organizadoras e fornecidos exemplos de preenchimento do instrumento utilizado para coleta de informações dos resumos.



registrados aspectos marcantes do resumo para análise e argumentação posterior como, por exemplo, a associação de Bourdieu com outros quadros teóricos, idéias ou termos que possam ser agregadoras ou discrepantes em relação à sua teoria sociológica, ou outras questões relevantes que possam ser verificadas a partir da leitura do resumo. Nesse espaço também são anotados os nomes de orientadores ou da banca examinadora em que constem autores e comentadores do sociólogo no Brasil); **20. Aparece em outras entradas de busca** – previu-se que os resumos poderiam se repetir na investigação de termos de busca diferentes, ou seja, o mesmo resumo poderia figurar em um ou mais termos de busca, por exemplo, em uma pesquisa poder-se-ia encontrar os termos “Bourdieu”, “*habitus*”, “capital cultural”, entre outros. Essas informações são importantes para se analisar os Quadros de 11 a 13 no Apêndice, exemplos de preenchimento do quadro de termos de busca, e os números ali registrados que se somados, ultrapassam o número total de resumos para cada base de dados. Neste espaço também foi anotado se o mesmo resumo foi encontrado em mais de uma base de dados, já que existe um período coincidente entre ANPED e CAPES.

Depois de elaborar o instrumento de coleta de informações, o passo seguinte foi indicar os termos de busca. O primeiro termo de busca foi “Bourdieu” por ser o descritor mais direto. Depois, optou-se por incluir os conceitos-chaves de sua teoria sociológica e demais termos que pudessem ser encontrados em seus textos, retirados dos índices analíticos e temáticos dos livros originais de Bourdieu publicados na França, que trazem uma lista de termos e um índice onomástico, bem como a página em que podem ser encontrados na obra. Consultou-se também o léxico<sup>208</sup> de Pierre Bourdieu disponível na Internet.

Para localizar os resumos, a primeira ação foi entrar com os termos de busca na base de dados e verificar o resultado, imprimindo todos os resumos relacionados que eram encontrados e completando os quadros dos termos de busca correspondentes (ANPED, CAPES mestrado e CAPES doutorado).

É preciso registrar que não se descarta a possibilidade da perda de dados (resumos) que não foram selecionados a partir de nenhum dos termos de busca, mas que utilizaram a teoria sociológica de Pierre Bourdieu na elaboração dos

---

<sup>208</sup> Consultar “**Lexique**” **bourdieusien. Parcours erratique de morceaux choisis**. Disponível em <http://www.homme-moderne.org>. Acesso em dez. 2002.

trabalhos. Justifica-se tal margem de erro apontando para a problemática que envolve a construção dos resumos que, na maioria dos casos, não obedece a uma normatização específica com relação ao formato a partir do qual se deve explicar o conteúdo da pesquisa. Observa-se, em algumas oportunidades, a desconsideração de que se trata da apresentação concisa do texto, destacando seus aspectos de maior relevância, ressaltando o assunto tratado, situando-o no tempo e no espaço, caso o título do trabalho não seja suficientemente explícito, a base teórica utilizada, os objetivos, os métodos, os resultados e as conclusões<sup>209</sup>.

Na leitura dos resumos atentou-se para o fato de que o termo de busca deveria estar inserido em um contexto que pudesse, sempre que possível, apontar sua utilização com base na abordagem sociológica em questão, aspecto percebido a partir da redação do resumo e da evidência de que o pesquisador se valeu, teórica e metodologicamente, do termo, para construir seu trabalho. Portanto, para a seleção dos resumos que constariam na pesquisa, os termos não eram tomados literalmente apenas e sim a partir de um conjunto de evidências, mesmo porque alguns termos são comuns a outras linhas teóricas.

Ressalta-se que em nenhum momento estabeleceu-se uma análise valorativa, no sentido de distinguir “boas” ou “más” interpretações dos termos, sendo que a preocupação central foi sempre a de estabelecer conexões e paralelos com a obra de Pierre Bourdieu e seu arcabouço teórico e assim realizar os pareceres, destacando ser essa uma das maneiras de delinear um quadro de apropriação do sociólogo na produção intelectual dos discentes do PPGE no Brasil.

Em seguida foram realizadas as análises de cada elemento do instrumento individualmente, obtendo-se dados quantitativos registrados por meio de tabelas. A opção para realizar a visualização gráfica dos dados foi a Neográfica (*La Graphique*).

A Neográfica<sup>210</sup> é uma disciplina criada por Jacques Bertin na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris. Fundador e diretor do *Laboratoire de Graphique* da mesma escola, Bertin foi o primeiro a lançar as bases de uma

---

<sup>209</sup> A partir de Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: UFPR, 2000. 42p.

<sup>210</sup> Termo proposto por Jayme Antonio Cardoso, Doutor pela *École de Hautes Études en Science Sociales*, professor de Semiologia Gráfica na Universidade Federal do Paraná nos cursos de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado da Engenharia Florestal, Botânica, Zoologia e Entomologia, para tradução de *La Graphique*.

estrutura da linguagem gráfica. Esse pesquisador introduziu princípios inéditos e transformadores na construção de gráficos e no tratamento gráfico de dados a partir da linguagem visual, apoiada em leis da percepção visual, criando instrumentos de trabalho para o pesquisador. Além de estabelecer princípios básicos da construção gráfica, que asseguram o uso adequado das variáveis visuais e de sua correspondência com as propriedades dos componentes dos dados a representar, Bertin introduziu regras que foram consideradas, à época, revolucionárias uma vez que transformam o “gráfico ilustração”, estático, em “gráfico dinâmico”, operacional, a partir do qual se pode chegar a resultados, particularmente através da permuta gráfica de seus componentes.

Os gráficos apresentados neste capítulo resultam da aplicação dessa técnica. O ponto de partida é a tabela de dados, a partir da qual o gráfico é construído. Seguindo os princípios preconizados por Bertin (1967, 1986, 2000) e Bonin (1975, 1989), foi possível, a seguir, realizar a permuta de linhas e colunas, com base no princípio de proximidade-similitude, conduzindo à verificação do comportamento dos dados e identificação de grupos e subgrupos.

Nessa permutação busca-se conseguir a melhor forma de combinar as linhas e colunas, entre várias opções possíveis e a partir das questões norteadoras anteriormente traçadas, para que se veja no gráfico as respostas em um nível multidimensional que se torna visível na concentração e na rarefatibilidade de regiões claras e escuras, a partir de um ordenamento que corrige a aleatoriedade dos elementos e permite melhorar a visibilidade dos resultados. Na aglutinação das partes claras e escuras não se deve desprezar, na ocasião da análise final dos dados, aqueles pontos que destoam dessa aglutinação, pois são indicadores das exceções.

Importante lembrar que o gráfico não deve ser admitido como construção de primeira e única tentativa, ou seja, uma simples transcrição de dados. Para ser eficaz o gráfico deve ser construído e reconstruído até se obter as relações entre os dados. Além disso, pode-se reconstruí-lo a partir de critérios e hipóteses formulados pelo pesquisador, em busca de novas respostas. Em alguns casos, os dados são transcritos apenas por uma tabela, porque é suficiente para a análise dos mesmos, dispensando o tratamento gráfico.

Neste trabalho, a aplicação dessa técnica foi possível ainda graças a utilização de programa de computador especialmente concebido para a aplicação da Neográfica, o *Analyse Graphique d'une Matrice de Données* (A.M.A.D.O.)<sup>211</sup>. É um programa único, que permite a construção de diagramas seguindo as regras da gramática visual como foi definido por Bertin.

O que se segue é a explicação do trabalho realizado, agrupado por base de dados, bem como, na seqüência, as interpretações preliminares dos elementos do instrumento de coleta de informações com os valores das três bases de dados reunidas (ANPED, CAPES mestrado, CAPES doutorado), derivadas dos dados explicitados nas tabelas e nos gráficos do AMADO.

### 2.3 ANÁLISE PRELIMINAR DOS RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DOS PPGEs COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS: REGISTROS ANPED E CAPES, de 1970 A 2004.

#### 2.3.1 ANPED – 1970 a 1980

Para o mapeamento dos resumos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, objetivando o destaque dos trabalhos que referenciavam Bourdieu e/ou seus conceitos, optou-se por realizar, seguindo uma ordem cronológica, a averiguação da base de dados que fornecia os registros mais antigos, a ANPED.

Verificaram-se os resumos de teses e dissertações disponíveis no portal do *site*<sup>212</sup> da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no link “publicações”, “Resumos de Teses e Dissertações”. Nesta base, encontram-se registradas, num conjunto de trabalhos que perfazem quinhentas e quarenta páginas, as teses defendidas de 1971 a 1982, em vinte universidades brasileiras, totalizando um mil oitocentos e noventa resumos.

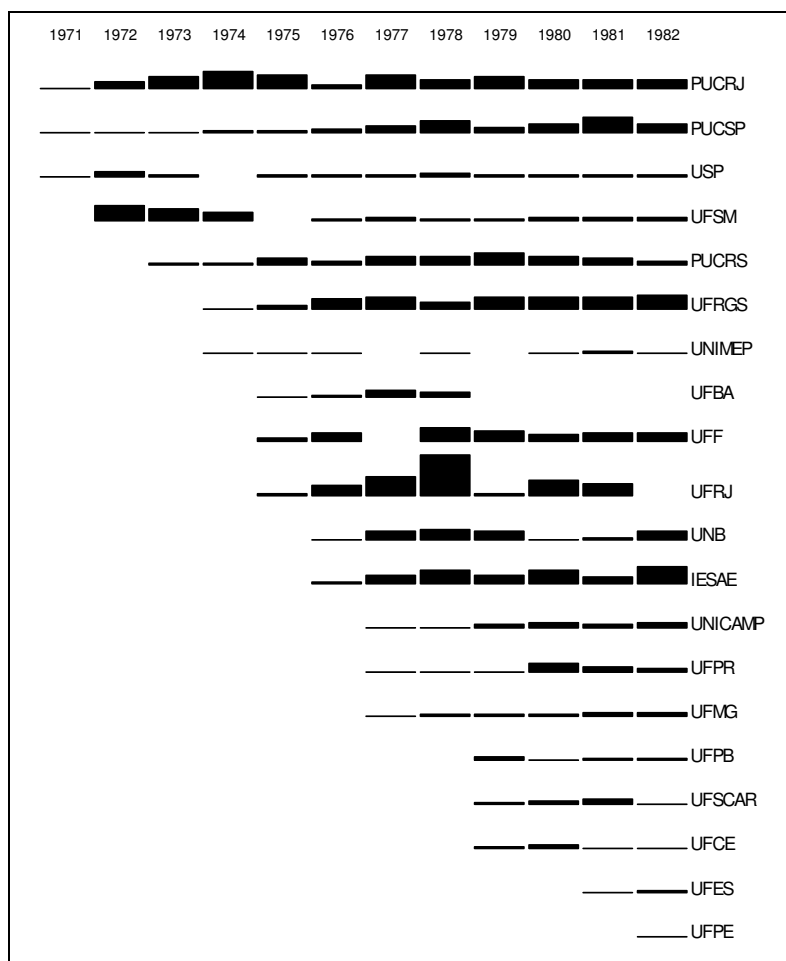
O gráfico a seguir transcreve o total da produção de teses e dissertações (Tabela 1 em Apêndice), de que foram examinados os mil oitocentos e noventa resumos, obtidos junto à ANPED.

---

<sup>211</sup> A cópia desse programa foi adquirida pela Universidade Federal do Paraná e está depositada na Biblioteca do Setor de Ciências Biológicas.

<sup>212</sup> Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em jan. 2006.

GRÁFICO 1 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ANPED - DÉCADAS DE 1970 E 1980



FONTE: Base de dados ANPED - Décadas de 1970 e 1980.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Como os resumos não se encontravam em uma base de dados que possibilitasse realizar buscas a partir de uma listagem de termos, procedeu-se à leitura de todos os resumos para tentar identificar a incidência do autor em questão e/ou seus conceitos. Verificou-se que os resumos eram sucintos, e que a maioria comunicava apenas o tema do trabalho e a base teórica utilizada. A partir da metade da década de oitenta, percebe-se que existe uma preocupação em comunicar mais dados, como o tipo de pesquisa realizada, a unidade de análise e as técnicas utilizadas no trabalho de campo, bem como os resultados obtidos na investigação.

De todos esses resumos, foram localizadas apenas cinco dissertações (Tabela 2) em que se encontrou a presença de Bourdieu e/ou seus conceitos e que inauguram, na produção discente de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a utilização do autor para construção da base teórica dos trabalhos. É perceptível,

portanto, a rara incidência do autor nas pesquisas em Educação no período indicado.

TABELA 2 – DISSERTAÇÕES E TESES ANPED COM A REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – DÉCADAS DE 1970 E 1980

|         | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| IESAE   |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 2    |      | 1    |
| UNB     |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |
| PUCSP   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| USP     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFBA    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| PUCRS   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| PUCRJ   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFCE    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFES    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFF     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFMG    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFPB    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFPE    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFPR    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFRGS   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFRJ    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFSCAR  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UFSM    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UNICAMP |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| UNIMEP  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |

FONTE: Base de dados ANPED – Décadas de 1970 e 1980.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Ressalta-se também que as duas instituições em que aparecem os cinco trabalhos, dos quais quatro no IESAE e um na UNB, não são as instituições que numericamente indicam grande quantidade de trabalhos defendidos, comparando-se o total de teses e dissertações encontradas nesta base de dados (verificar no Gráfico 1).

A fim de perceber o papel da IESAE na Pós-Graduação em Educação no Brasil, consultou-se a entrevista de Maria Julieta Costa Calazans, concedida para Bianchetti e Fávero na *Revista Brasileira de Educação* (2005), em que tal instituição e sua relevância para a pesquisa da área, se encontram descritas. Calazans (2005) localiza a criação do IESAE, mestrado em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no segundo semestre de 1971, observando que esse programa adquiriu uma dimensão nacional que se deu tanto pelo prestígio na FGV como pela demanda de candidatos de todo o país.

Segundo Calazans (2005), no início da pós-graduação em Educação, o mestrado da PUCRJ também tinha uma dimensão nacional, mas o IESAE não só buscava os bons candidatos nos Estados como também tinha um número de cotas

por região, sendo esse o motivo do grande sucesso das primeiras turmas. Pode-se pensar então que as produções encontradas nesse programa significavam uma referência de pesquisa na área, tanto em formato, como nos construtos teóricos na época utilizados.

A importância da iniciativa do IESAE se atesta, segundo Fávero (1993), uma vez que a maioria dos mestrados e, posteriormente, dos doutorados quando implantados, se situavam nas regiões sul e principalmente sudoeste, sendo que até 1986 havia apenas um mestrado no centro-oeste (UNB), quando se iniciava a implantação dos programas de Goiás e Mato Grosso.

Os resumos registrados e que pertencem ao IESAE não vão além de 1982, sabendo-se que sua extinção acontece no começo dos anos 1990, em momento de crise da Fundação Getúlio Vargas, com a perda de verbas federais e com as mudanças internas na direção superior, decidindo-se pela extinção de cinco institutos, entre eles o IESAE. Uma parte dos professores foi para UERJ e outros fizeram concurso na UFF<sup>213</sup>.

Devido à relevância dos cinco primeiros trabalhos compilados para o recorte proposto, tanto no aspecto temporal como no aspecto temático, elencam-se aqui os mesmos. Trata-se das dissertações de mestrado de Olinda Maria Noronha intitulada “Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária” (IESAE, 1977), sob orientação de Luiz Antonio Cunha; Maria Helena Barcello Café com o trabalho “Interrogação à reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron” (UNB, 1979), sob orientação de José Vieira de Vasconcellos; Solange Carneiro Molinaro Ferreira, “Texto e contexto das leis orgânicas dos ensinos industrial, comercial e agrícola” (IESAE, 1980), com orientação de Luiz Felipe Meira de Castro; Maria Regina Nina Rodrigues, “O sistema educacional e uma prática viabilizada em escolas de 1º. grau” (IESAE, 1980), com orientação de Circe Navarro Vital Brazil; Beatriz Martins de Andrade, “O discurso educacional do Maranhão na Primeira República: uma análise de conteúdo” (IESAE, 1982), sob orientação de Maria Ângela Vinagre de Almeida.

A primeira dissertação, de 1977, ou seja, dois anos após a publicação de *A Reprodução* no Brasil, cita o conceito de violência simbólica. Fruto de uma

---

<sup>213</sup> A partir de BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação em Educação..., 2005.

pesquisa de observação participativa em uma escola primária da rede estadual de ensino em Minas Gerais, destaca que a escola “inculca nos alunos aspirações típicas da classe social dominante”, que “atribui o fracasso escolar unicamente ao ambiente cultural dos alunos” e que “as professoras tendem a se aculturar ao meio onde trabalham durante certo tempo, criando a possibilidade de transgressão do código de violência simbólica”. Percebe-se que existe na construção do texto, uma ênfase em temas e conceito de Pierre Bourdieu, ainda que seu nome não tenha sido citado. Este trabalho de mestrado foi orientado por Luiz Antonio Cunha que escreveu alguns artigos sobre o sociólogo, tendo publicado em 1979 “Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica”, na Revista *Educação e Sociedade* e ainda “A simbólica violência da teoria”, em 1982, nos Cadernos de Pesquisa, em que polemiza o artigo de José Carlos Durand, “Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron” de 1982, também nos Cadernos de Pesquisa. Este mesmo fascículo, com o tema *La Reproduction*, conta com um artigo de abertura de Vincent Petit intitulado “As contradições de A Reprodução”. No artigo de Cunha (1982), que possui o formato de uma carta-resposta à Durand, este procura esclarecer sua interpretação de Bourdieu e da teoria da violência simbólica.

Em 1979, na UNB, aparece o resumo de uma dissertação em que Bourdieu é citado. O trabalho “Interrogação à Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron” se propõe, como afirma no título, a questionar “as teorias que se colocam para o educador, com uma reflexão sobre a Educação e seus problemas”, especificamente a de Bourdieu e Passeron, concluindo que se trata “de uma teoria parcial e ideológica por apresentar apenas uma explicação teórica da ação pedagógica, sem possibilitar uma prática com critérios externos à obra, focalizando o problema de uma educação ideológica diante da filosofia da educação, a partir de uma filosofia que comanda o agir”.

No texto do resumo fica claro que a pesquisa se concentra em realizar uma crítica às reflexões propostas por Bourdieu e Passeron, não os utilizando para erigir o construto teórico da investigação, como visto no primeiro resumo encontrado. Esse resumo passa a ser um dado sobre as controvérsias geradas pelos escritos de Bourdieu que traziam a constatação da contribuição da escola para a reprodução



cultural e social, não abrindo espaço, na interpretação de muitos leitores do campo educacional da época, às “virtualidades do trabalho pedagógico”<sup>214</sup>.

Pode-se compreender a leitura de Bourdieu nessa época a partir do comentário de alguns autores que relataram as circunstâncias políticas na época em que *A Reprodução* foi publicado no Brasil e a forma como foi recebido por alunos e professores, como indicado ao início deste capítulo.

Para Silva (1996), ocorreu uma petrificação das idéias de Pierre Bourdieu para a análise educacional, como sendo o autor de um livro só, o já citado *A Reprodução*. Em consequência das esparsas leituras do livro, em parte devido à sua difícil apreensão teórica, rotularam-no como proclamador de uma pedagogia que destacava somente a dimensão reprodutivista da escola que, de forma inevitável, parecia constituir-se em um obstáculo à ação e à modificação do ciclo reprodutivo neste espaço social. Para esse comentador, com a rejeição teórica a essa obra, distanciaram-se leituras importantes para a compreensão da Sociologia da Educação desenvolvida por Bourdieu e somente com o declínio do prestígio das “otimistas metanarrativas educacionais”<sup>215</sup> é que Bourdieu passa a ser reconhecido como um teórico social que possui uma contribuição importante e indispensável para a análise e teoria educacional.

A apropriação da obra de Bourdieu nos anos 1970 também é discutida por Loyola (2002), que descreve a reação de seus alunos na PUCSP ao lerem *A Reprodução*, considerando-o como um texto conservador e anti-revolucionário, em um contexto acadêmico marcado por duas correntes distintas: os grandes ensaios de inspiração marxista e as propostas teóricas e de políticas econômicas elaboradas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), além das pesquisas empíricas parciais (*surveys*) da Sociologia americana de cunho funcionalista.

Fazendo uma análise da conjuntura, Loyola (2002) relaciona alguns fatos do período da ditadura militar, como o fechamento dos partidos políticos, a imprensa e outros tipos de publicação censuradas, bem como aponta os movimentos sociais, notadamente o movimento estudantil que encontrava no ambiente escolar e

---

<sup>214</sup> CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. In KONDER, L.; TURA, M. de L. R. (orgs.). **Sociologia para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001b, p. 143.

<sup>215</sup> SILVA, T. T. da. Bourdieu e a Educação. In SILVA, T. T. da. **Identidades Terminais, as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 230.

universitário um espaço propício para o exercício da militância política e cujas palavras de ordem eram “mudança” e “revolução”.

Segundo Loyola (2002),

Ao denunciar a cumplicidade – ainda que involuntária – dos professores na reprodução das desigualdades, Bourdieu, por assim dizer, desencantava o projeto político desses movimentos e dos intelectuais da época, orientados basicamente pela utopia cepalina e marxista: a superação do subdesenvolvimento, a implantação do socialismo e de uma sociedade sem classes no país. Desencantava sobretudo a percepção heróica que os intelectuais tinham de si mesmos e de seu papel nesse projeto revolucionário, enquanto ‘vanguarda da classe operária’<sup>216</sup>.

Somam-se ao momento político pelo qual passava o país, as leituras não comentadas da obra de Bourdieu, ou seja, sem explicações ou analogias que auxiliassem perceber as contribuições de sua análise sociológica para o contexto brasileiro, bem como o número restrito de traduções de outras obras, que contribuiriam para compreender o autor e o movimento de seu pensamento<sup>217</sup>. Destaca-se ser esse um ponto fundamental, ainda hoje em dia, para as apropriações lacunares do trabalho do sociólogo, permanecendo como um fator decisivo na alteração do quadro de apropriação e compreensão de seu legado sociológico.

Para Catani, Catani e Pereira (2001a) pode-se acrescentar a essas observações sobre a conjuntura da apropriação da obra de Bourdieu nos anos 1970 e 1980, a descrição das peculiaridades do campo educacional brasileiro,

no qual a produção científica esteve fortemente orientada para a resolução de problemas, que se acompanhou de um afã prescritivo e, em muitas circunstâncias, fez passar a um segundo plano a possibilidade de estar compreendendo as especificidades do funcionamento do espaço no qual a educação se concretiza e no qual se disputa o direito de impor o discurso legítimo acerca da mesma<sup>218</sup>.

Assim, continuam Catani, Catani e Pereira (2001b),

---

<sup>216</sup> LOYOLA, M. A. Bourdieu e a Sociologia. In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 80.

<sup>217</sup> Como pode ser atestado no Quadro 1 em Apêndice, que trata dos livros de Pierre Bourdieu traduzidos e publicados no Brasil, depois de “A Reprodução” em 1975 e “O desencantamento do mundo” em 1979, somente em 1983 apareceria a tradução de “Questões de Sociologia” e em 1988, “Lições de Aula”, mostrando o espaçamento entre as publicações realizadas aqui no Brasil, sem contar, como já foi ressaltado anteriormente, a defasagem destas publicações com as originais, na França.

<sup>218</sup> CATANI, A.; CATANI, D. PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área..., 2001a, p.72.

não se pode considerar que houve uma incorporação sistemática do modo de fazer pesquisa do autor francês entre nós na década de 1970: pode-se apenas reconhecer que sua obra potencializou alguns estudos no campo educacional brasileiro e tais estudos apropriaram-se de conceitos e resultados analíticos férteis para a compreensão da realidade educacional brasileira que, já na época, parecia cada vez mais excludente<sup>219</sup>.

No ano de 1980, aparecem dois resumos de trabalhos defendidos no IESAE. Um traz o conceito de reprodução social, abordando a “sedimentação da ordem vigente e dos mecanismos de conservação e reprodução social”, e o outro estuda os problemas da evasão e da repetência, partindo da reflexão teórica de alguns autores (Gramsci, Baudelot e Establet) entre eles Bourdieu e Passeron, localizando o processo educacional inserido em uma realidade social mais ampla e determinado pelo contexto sócio-político em que se insere.

Em 1982, destacou-se mais um resumo do IESAE em que aparece o termo inculcação e cuja formatação do resumo dá pistas de uma leitura da abordagem sociológica de Bourdieu. A pesquisa analisa o comprometimento do discurso educacional com o poder estabelecido, servindo à reprodução das desigualdades existentes e reforçando a inculcação de valores e crenças da ideologia das classes dominantes.

Para Catani, Catani e Pereira (2002), a configuração do campo educacional brasileiro nos anos 1980 e que seria responsável por destinar a obra de Bourdieu ao rótulo de “reprodutivista” ou “crítico-reprodutivista”, estaria dotada de cinco aspectos inseparáveis, além dos ângulos já apontados aqui sobre a inserção inicial de sua teoria sociológica no Brasil nos anos 1970. Esses aspectos devem ser descritos, pois podem ajudar a compreender o contexto de apropriação da obra do autor e o formato desta apropriação, na produção dos trabalhos dos PPGEs.

Segundo os autores acima citados, em primeiro lugar, ter-se-ia dado pouca atenção ao arcabouço conceitual desenvolvido por Bourdieu, como os conceitos de *habitus*, campo, arbitrário cultural, capital simbólico, estratégia, poder simbólico, violência simbólica, entre outros. Também teriam sido falhas as operações conceituais e relacionais entre todos esses conceitos. Em segundo lugar, parece não ter sido levado em consideração um dos fundamentos da Sociologia de Pierre Bourdieu, a saber, o da presença das mediações e das autonomias relativas

---

<sup>219</sup> CATANI, A.; CATANI, D. PEREIRA, G. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro..., 2001b, p. 136.

entre os campos. Conseqüentemente, ao invés de compreender o lugar da Educação em uma economia geral das práticas e das trocas simbólicas, apreendendo a contribuição do sistema de ensino nos processos mais gerais da reprodução social, inclinou-se a enxergar este diagnóstico como uma “Teoria da Educação”. O terceiro aspecto tem a ver com a suposta dimensão não dialética da abordagem sociológica de Bourdieu, como uma abordagem de esquemas puramente lógicos e a-históricos de interpretação “sócio-lógica”<sup>220</sup>.

O quarto aspecto estaria ligado à criação de expectativas em torno de propostas pedagógicas na obra de Bourdieu. “Na ausência de um discurso doutrinal sobre a Educação, ela foi interpretada como uma ‘teoria da educação’ sem propostas. Para um campo que se encontrava num estado no qual se dava bastante ênfase à ação, sobretudo transformadora, isso era interpretado como um defeito grave da teoria”<sup>221</sup>.

O quinto aspecto retoma e reforça a problemática da limitação à Sociologia de Bourdieu nas dicotomias que ele sempre combateu: reprodução/transformação, objetivismo/subjetivismo, plano da ação/plano das estruturas. Essas dicotomias, principalmente a da reprodução *versus* transformação, fizeram um enorme sucesso no campo educacional. O resultado desses cinco aspectos, dessas interpretações conjuntas, “foi um Bourdieu absolutamente irreconhecível, transformado em ‘pedagogo reprodutivista’”<sup>222</sup>.

Mas, a partir do que ressaltam Catani, Catani e Pereira (2002), é possível perceber que nos anos 1980 também aparecem trabalhos que, realizando outras modalidades de leitura, diferentes das que foram descritas anteriormente, apropriam-se da teórica sociológica de Pierre Bourdieu e contribuem aos poucos para elucidar a problemática suscitada por sua obra. Para os autores, novas interpretações vão sendo feitas a partir do aparecimento de novos textos de Bourdieu, publicados em periódicos e coletâneas, bem como o declínio de paradigmas até então mais em voga no campo educacional brasileiro (pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia do oprimido, as variantes marxistas).

---

<sup>220</sup> CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro..., 2002, p.12.

<sup>221</sup> Ibidem, p.13.

<sup>222</sup> Ibidem.

### 2.3.2 ANPED 1981 a 1996 - Mestrado

A diferenciação na interpretação da obra de Pierre Bourdieu é possível de ser verificada também no número de teses e dissertações encontradas nos anos 1980. O período posterior a 1981 foi examinado a partir do CD ROM da ANPED (1997)<sup>223</sup>. Verificando as informações que constam na apresentação do CD ROM, destaca-se que desde 1981 a ANPED edita o Catálogo de Teses, que apresenta as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação a ela associados. Até 1993 esses catálogos estavam disponíveis em formato impresso e em 1996 a ANPED, em parceria com a Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, ONG sediada em São Paulo e contando com o apoio no INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, passou a publicar o Catálogo de Teses em CD Rom. O CD ROM consultado nesta pesquisa é a segunda edição do material, que foi lançado durante a XX Reunião Anual da ANPED, em 1997, e traz os resumos das teses e dissertações de 1981 até 1996.

A partir da entrada no índice e o conector “ab-resumo”, digitava-se o termo de busca colhendo o resultado e visualizando o resumo no formato longo. Após a impressão de todos os resumos em que se constatava a referência em Bourdieu e/ou aos seus conceitos, foram preenchidos tantos instrumentos quantos os resumos localizados, para em seguida proceder ao tratamento dos dados contidos no instrumento.

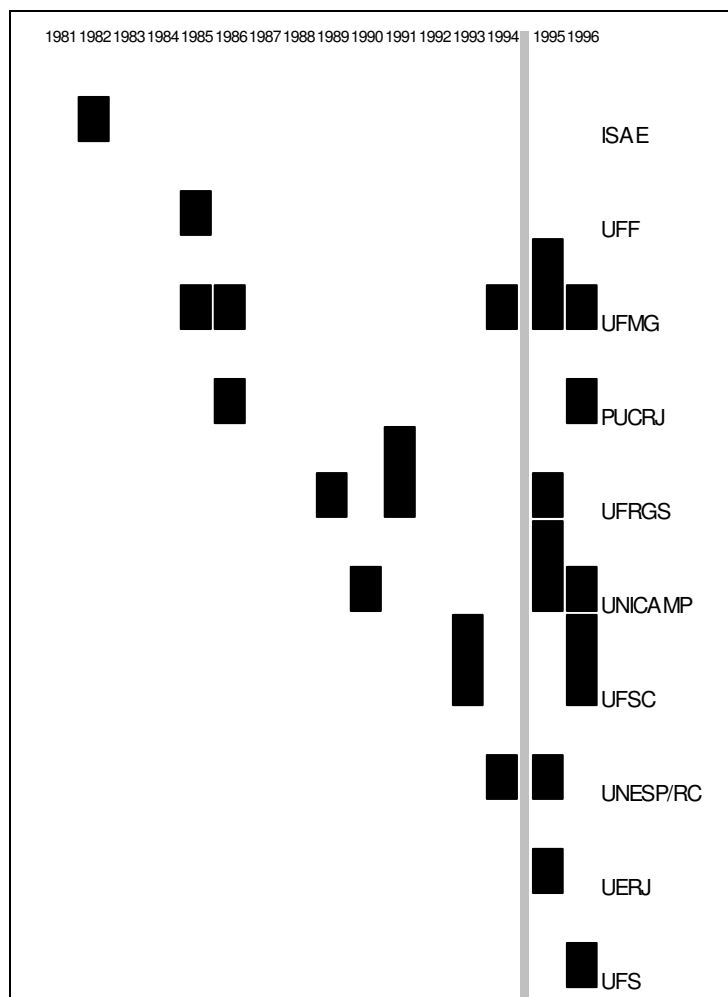
Foram localizadas vinte e seis dissertações de mestrado (Gráfico 2<sup>224</sup>) em que se encontrou o termo “Bourdieu” ou algum outro termo do quadro de termos de busca.

---

<sup>223</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **CD ROM ANPED: Teses, dissertações e artigos de periódicos**. São Paulo: ANPED, 1997.

<sup>224</sup> Construído a partir da Tabela 3 em Apêndice.

GRÁFICO 2 – DISSERTAÇÕES DE MESTRADO ANPED COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS



FONTE: Base de dados ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Com os resultados obtidos no Gráfico 2, percebe-se um número maior de dissertações defendidas a partir de 1995 (área delimitada com o separador<sup>225</sup>), em que se encontra a referência de Bourdieu nos trabalhos. Lembra-se que, a partir de meados dos anos 1990 com alguns lançamentos editoriais, a obra de Pierre Bourdieu passa a receber leituras mais diversificadas, fato também destacado por Catani, Catani e Pereira (2002) e que pode ser conferido no Quadro 1 que elenca os livros de Pierre Bourdieu traduzidos e publicados no Brasil. Entre obras de sua autoria e coletâneas organizadas, onze dos vinte e nove livros (correspondente ao

<sup>225</sup> O “separador” (*séparateur* no AMADO) é uma linha que delimita áreas de concentração ou rarefatibilidade de regiões claras e escuras a fim de favorecer a visualização dessas áreas, bem como lhes imputar a análise correspondente para o fenômeno observado.

número de total de obras traduzidas e publicadas no Brasil), foram publicados entre 1995 e 1999.

Constata-se igualmente com Catani, Catani e Pereira (2002) a multiplicidade de objetos e temas nos quais a abordagem sociológica de Bourdieu é mobilizada, sendo que esse movimento coincidiu com uma reativação dos estudos de Sociologia da Educação no Brasil.

Esta reativação dos estudos que articulam o tema da Educação e as Ciências Sociais pode ser verificada nas explicações de Silva (2003) que, realizando uma Sociologia da Sociologia da Educação pelo prisma dos sociólogos, atesta que apesar da Educação ser uma fonte de sustentação e reflexão para a realização de trabalhos teóricos e empíricos sistemáticos, o encontro entre as duas áreas de conhecimento parece ter acontecido com uma frequência limitada no Brasil. A autora aponta para uma aproximação da Sociologia e da Educação no início da transição democrática, ou seja, final dos anos 1970, apesar do que denomina de entraves institucionais ao estudo da Sociologia da Educação. Cita como exemplo de tais entraves, certa resistência inicial à constituição de um grupo de trabalho sobre “Educação e Sociedade” na ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), pela afirmação de alguns membros desta Associação de que tal temática se encaixaria melhor na ANPED. O grupo de trabalho acabou por ser incorporado à ANPOCS e está presente também nas edições do Congresso Brasileiro de Sociologia, além do grupo já existente na ANPED.

Para Mafra (2003) esta reativação pode ser explicada a partir da crise de paradigmas hegemônicos no campo da Sociologia e da Educação e que poderiam ser obstáculos para o avizinhamento destas disciplinas. Destaca igualmente a crescente introdução das abordagens qualitativas nas pesquisas educacionais, bem como o destaque à abordagem sociocultural, de caráter multidisciplinar e multimetodológico, onde se poderia incluir a Sociologia da Cultura desenvolvida por Bourdieu.

As universidades que mais apresentam defesas de pesquisas que utilizam o autor são UFMG (seis dissertações) e UFSC, UNICAMP e UFRGS (quatro dissertações cada). Aparecendo de forma isolada, encontra-se um resumo defendido em 1982 no IESAE, sendo que esse resumo não corresponde ao

encontrado na base de dados da ANPED para as décadas de 1970 e 1980. Trata-se de um trabalho sobre administração escolar que não cita o nome de Bourdieu, mas articula os conceitos de dominação, relações de poder, manutenção das relações sociais e reprodução da formação social, de forma que pode ser relacionado com a teoria sociológica do autor em questão.

Outro resumo que, embora não esteja isolado pela variável ano de defesa, aparece como o único representante do programa da UFF, é o resumo de 1985. O referido resumo, que apresenta uma pesquisa que objetiva refletir sobre a transmissão de estereótipos sexuais na escola, descreve que o trabalho “apóia-se na Teoria da reprodução de Bourdieu”, estabelecendo uma relação direta com o autor, embora a redação do resumo seja indiciária de determinado tipo de interpretação de sua abordagem. No conjunto do trabalho de Bourdieu, identificam-se termos como: estratégias de reprodução, reprodução cultural e social, efeitos da reprodução, reprodução técnica, teoria da violência simbólica, entre outros, mas não “Teoria da reprodução”. Essa passa a ser uma identificação comum em relação ao seu arcabouço teórico, mas que não foi explicitada desta forma pelo autor.

Pode-se atribuir o maior número de trabalhos defendidos na UFMG a alguns fatores. Primeiramente, uma publicação no periódico *Educação em Revista* da UFMG que em 1989 publicou a tradução do texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, publicado originalmente na *Revue Française de Sociologie* de 1966 e que mais tarde figuraria em um livro<sup>226</sup> fundamental para a apropriação de Bourdieu na área da Educação, organizado por Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira, também professora e orientadora da UFMG, além de divulgadora de Pierre Bourdieu no Brasil.

Em resposta a um instrumento de coleta de informações complementares dos orientadores de trabalhos que utilizam o quadro teórico de análise de Bourdieu<sup>227</sup>, Maria Alice Nogueira relata que fez seus estudos de graduação e pós-graduação na *Université de Paris V* (René Descartes) em Ciências da Educação e um pós-doutorado na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Afirmar que foi

---

<sup>226</sup> NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 251p.

<sup>227</sup> Os passos metodológicos subsequentes, entre os quais figura o envio do instrumento citado e sua operacionalização, serão discutidos no seguimento do texto. Algumas das referências sobre os orientadores e comentadores foram extraídas desse instrumento de pesquisa utilizado na tese (verificar no Apêndice).



uma das primeiras pesquisadoras brasileiras em Educação a entrar em contato com a obra de Bourdieu, lendo “A Reprodução” em 1971, um ano após sua publicação, ainda em sua graduação. Seus artigos e livros publicados revelam uma abrangente e intensa produção intelectual, sendo autora de material referencial para quem quer realizar estudos sobre a teoria sociológica de Bourdieu<sup>228</sup>.

Maria Alice Nogueira afirma recomendar aos seus orientandos a utilização do quadro analítico proposto por Bourdieu para a elaboração do construto teórico dos trabalhos e a interpretação dos dados empíricos coletados, indicando também uma extensa referência de obras deste autor para a realização de sua apropriação.

Pode-se destacar ainda neste período, a presença de duas professoras/orientadoras na UFMG: Magali de Castro e Magda Becker Soares. Magali de Castro, que também complementou suas informações sobre como teria entrado em contato com a Sociologia de Bourdieu, afirma que desde os anos 1970, quando lecionava na Faculdade de Educação da UFMG, já trabalhava com as obras de Bourdieu. Depois de aprofundar este quadro teórico de análise em seu doutoramento na USP (defendeu a tese “Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu” em que utilizou o conceito de poder simbólico), realizou estudos no Centro de Sociologia da Educação, dirigido por Bourdieu, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, onde fez um estágio de formação em pesquisa em Ciências Sociais, sob orientação de Monique de Saint-Martin e teve contato com Bourdieu, assistindo as aulas de seu curso no *Collège de France* e participando de seu seminário na *École*.

Um número significativo de trabalhos foi orientado pela professora da UFMG, Magda Becker Soares, sendo que ela figura entre as professoras que mais

---

<sup>228</sup> Entre os muitos materiais publicados destacam-se os artigos NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**, Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.36-45, set., 2007; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, C. M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, São Paulo, nº. 78, p. 15-36, 2002; os livros: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (orgs.). P. Bourdieu, **Escritos de Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001; bem como as traduções: NOGUEIRA, Maria Alice. **O capital social - notas provisórias** (capítulo). Petrópolis: Vozes, 1998, NOGUEIRA, Maria Alice. **Os três estados do capital cultural**. Petrópolis: Vozes, 1998, NOGUEIRA, Maria Alice. **A dominação masculina**. Porto Alegre, 1995 e NOGUEIRA, Maria Alice. **A escola conservadora - as desigualdades frente à escola e à cultura**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1989.

orientações realizou, o que se constata analisando as bases de dados da ANDED e da CAPES em conjunto (ver mais adiante quadro explicativo).

Em depoimento colhido nesta tese por meio do instrumento enviado aos orientadores, a professora destaca que seu primeiro contato com a obra de Bourdieu foi nos anos 1970 com o livro “A Reprodução”. Para ela, esta obra exerceu uma enorme influência no mundo acadêmico brasileiro, tendo levado Bourdieu para além do campo da Sociologia. Segundo a professora, os que pesquisavam e ensinavam sobre o ensino público, encontraram no livro a explicação de suas intuições sobre as desigualdades sociais geradas pela escolarização. Entretanto, não compreendiam completamente naquele momento, de que forma a democratização do acesso à escola começava a gerar conseqüências inesperadas (altos índices de repetência e evasão, discriminação e preconceitos nas salas de aulas, entre outras). Após esse período, a professora se encaminhou para uma leitura sistemática da obra de Bourdieu, sendo que o autor tornou-se e continua a ser a mais importante referência em seus estudos, reflexões e pesquisas nas áreas da escolarização e do ensino da língua portuguesa.

Na UFRGS, instituição que apresentou quatro trabalhos defendidos no período de 1981 a 1996, encontram-se trabalhos orientados por Tomaz Tadeu da Silva, também um comentador de Bourdieu no Brasil com textos como “Bourdieu e a Educação”<sup>229</sup> e considerado por Catani, Catani e Pereira (2001b) como um dos autores que desempenhou papel importante no cenário das apropriações brasileiras do sociólogo francês.

Para Catani, Catani e Pereira (2001b), dois periódicos do Rio Grande do Sul destacaram-se com relação à dimensão quantitativa da presença de Bourdieu na produção educacional: a Revista *Educação & Sociedade* em que se constatarem catorze trabalhos de 1981 a 1997 em que o autor era referido, e a Revista *Teoria & Educação* que em dois anos publica cinco textos também em referência a Bourdieu. Nesses textos atesta-se uma disposição mais efetiva para apropriar-se do *modus*

---

<sup>229</sup> SILVA, T. T. da. Bourdieu e a Educação. In **Identidades terminais, as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996. p.229-235. Verificar também SILVA, T. T. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e Bourdieu. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº. 5, p.133-148, 1992 e SILVA, T. T. Retomando as teorias da reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº. 1, p.155-179, 1990.

*operandi* do autor em questão, evidenciando igualmente a fertilidade potencial de sua obra.

Na UNICAMP, instituição que nesta base de dados apresenta quatro resumos, encontra-se a professora Letícia Bicalho Canêdo, orientadora de trabalho sobre Bourdieu e autora de um dos artigos compilados por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) com mesmo tema, citado como um trabalho de apropriação do *modus operandi* do autor. No preenchimento do instrumento de informações complementares, a professora Letícia afirma que logo que entrou nessa instituição como docente em 1983, teve contato com o livro “A Reprodução”. Mais tarde, de 1989 a 1991, fez seu pós-doutorado no *Centre de Sociologie Européenne*, retornando também para este centro de pesquisa no ano escolar de 1996-1997. Como trabalha com a metodologia de Bourdieu, afirma recomendar aos alunos a leitura dos livros do autor, indicando inicialmente *Coisas Ditas* e *Razões Práticas*, mas procurando incentivar o contato com a obra como um todo.

Também da UNICAMP, aparece uma dissertação de mestrado que aborda a percepção que as professoras primárias têm do exercício do magistério, suportado teoricamente em três autores, Febvre, Foucault e Bourdieu e por esta afirmação, classificado como sendo um dos trabalhos que tem uma relação direta com Bourdieu. Tal trabalho foi orientado pela professora Maria Inês Rosa que, quando consultada, afirmou que não havia orientado pesquisa com a abordagem sociológica de Bourdieu e que o autor não faz parte do referencial teórico de suas investigações, mas que é citado pontualmente em alguma idéia que esteja desenvolvendo. O caso acima mencionado é relevante por indicar a utilização do autor a partir da iniciativa do orientando e não do orientador. Por isso a importância de realizar, para detectar esse e outros casos de exceção, o cruzamento de informações relativas aos professores/orientadores, às pesquisas que desenvolvem e o referencial teórico que utilizam, à grade curricular e às linhas de pesquisa dos PPGEs, entre outras, a fim de interpretar adequadamente os dados obtidos com os gráficos.

As duas dissertações da UNESP - Rio Claro são orientadas pelo mesmo professor. Um dos trabalhos cita Bourdieu entre outros autores, estabelecendo uma relação genérica com o autor. O outro também cita outros autores, embora declare discutir o ensino da Matemática, “à luz das teorias de Bourdieu, Passeron e Freitag”.

Na UFSC, três dos quatro resumos compilados, apresentam uma relação direta com Bourdieu utilizando os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural, capital social e bens simbólicos, elegendo o autor como referencial teórico básico em todas as pesquisas. No quarto resumo, em função das formas de redação utilizada pelo autor, apesar da presença do conceito de *habitus* no título da dissertação, não foi possível graduar um tipo de relação com a teoria em questão.

Os dois resumos da PUCRJ apresentam uma relação direta com Bourdieu. Um afirma que realiza a pesquisa “com base nos pressupostos teóricos de Bourdieu, Passeron e Bernstein” e o outro estuda uma instituição católica voltada para a formação da elite com os conceitos de capital cultural e distinção. Este programa é o único, nesta base de dados, que apresenta suas duas incidências separadas por dez anos.

O único resumo da UERJ relata uma pesquisa que aborda o fracasso escolar nas escolas públicas utilizando-se da ideologia do dom e da “teoria da deficiência cultural”. Já o resumo da UFS, também uma exceção visual no gráfico, afirma que, por meio do conceito de capital cultural, analisa a relação entre estado, cultura e escola, através das configurações entre poder e conhecimento que se dão no contexto escolar.

As explicações das exceções são importantes para esclarecer que realmente se tratam de trabalhos que utilizam Bourdieu e/ou seus conceitos. De outra forma poder-se-ia ponderar que, seja por seu isolamento na variável programa ou na variável ano de defesa, seriam resumos que ofereceriam dúvidas em sua seleção enquanto trabalhos que referenciam o sociólogo francês.

### 2.3.3 ANPED – 1981 a 1996 - Doutorado

Com relação às teses de doutorado encontradas na base de dados da ANPED (Tabela 4), localizaram-se oito teses no total e as maiores incidências por instituição foram: duas teses defendidas na UFRGS, duas na PUCRJ e duas na PUCSP. Repetiu-se o período em que mais ocorreram defesas, já observado nas dissertações da mesma base de dados, ou seja, a maioria (cinco das oito defesas) aconteceu nos anos de 1995 e 1996.

TABELA 4 - TESES DE DOUTORADO ANPED COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU OU SEUS CONCEITOS

|       | 1986 | 1988 | 1994 | 1995 | 1996 |
|-------|------|------|------|------|------|
| UFMG  |      |      |      |      | 1    |
| PUCSP | 1    |      |      |      | 1    |
| PUCRJ |      | 1    |      |      | 1    |
| USP   |      |      | 1    |      |      |
| UFRGS |      |      |      | 2    |      |

FONTE: Base de dados ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

A tese defendida na USP em 1994, sobre as relações de poder na escola pública à luz de Bourdieu e Weber, é da professora Magali de Castro, já citada, que figura também como autora de artigo em periódico educacional sobre Bourdieu compilado na pesquisa de Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) e que mais tarde aparece como a orientadora de três dissertações na PUCMG nos anos 2000, 2001 e 2002 (informações colhidas da base de dados da CAPES, apresentados a seguir). Fizeram parte da banca examinadora de seu trabalho Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira.

Um dos dois trabalhos defendidos na UFRGS é orientado por Tomaz Tadeu da Silva, e afirma utilizar-se dos conceitos de capital social, capital cultural e relações de poder. O outro investiga a formação de professores a partir de “esquemas conforme o sociólogo francês Pierre Bourdieu”.

O resumo da PUCRJ de 1996 é relativo à pesquisa de Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis sobre a trajetória de professoras primárias, utilizando os conceitos de capital cultural e a noção de bens culturais, tendo, segundo a redação, “como interlocutor privilegiado Pierre Bourdieu”. A professora Isabel será responsável por seis orientações de mestrado e doutorado na PUCRJ entre os anos 1999 e 2004 que referenciam Bourdieu e/ou seus conceitos. Já o resumo de 1988, desta mesma instituição, faz uma relação genérica a Bourdieu, utilizando-o como autor que enfatiza a reprodução em comparação a outros que enfatizam a transformação.

O trabalho apresentado na UFMG em 1996 é de Antonio Augusto Gomes Batista, também autor de artigo que constou da pesquisa sobre a apropriação de Bourdieu nos periódicos educacionais e figura como orientador de trabalho, também

na UFMG em 2000. É orientado pela professora Magda Becker Soares e trata de saberes escolares.

Os resumos de trabalhos produzidos na PUCSP, tendo suas defesas separadas por dez anos, trazem informações interessantes. Um deles foi incluído por citar o autor e utilizar o conceito de campo social, mas o mesmo não traz nenhum outro indício de apropriação de sua abordagem sociológica no texto do resumo. O segundo resumo fornece poucas informações e mesmo sendo selecionado pela utilização de alguns conceitos que figuram na teoria sociológica de Bourdieu (conservação social, dominação exercida pela classe detentora de poder...), não permite identificar que tipo de relação o discente estabelece com o autor. A opção de incluir este último como um trabalho que utilizou o arcabouço teórico de Bourdieu foi marcadamente intuitiva e levou em consideração o status do programa como um dos que apresentam um número significativo de trabalho que referenciam o sociólogo.

#### 2.3.4 CAPES 1987 a 2004 – Mestrado

Após a verificação da incidência de trabalhos com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos na base de dados da ANPED, procedeu-se à consulta à base de dados da CAPES para identificar os trabalhos no período subsequente, até 2004.

A consulta a esta base aconteceu a partir do *site*<sup>230</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no banco de teses e dissertações, relativas aos trabalhos defendidos de 1987 até 2004. No referido portal, ressalta-se que as informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos Programas de Pós-Graduação de diversas áreas e não só da Educação.

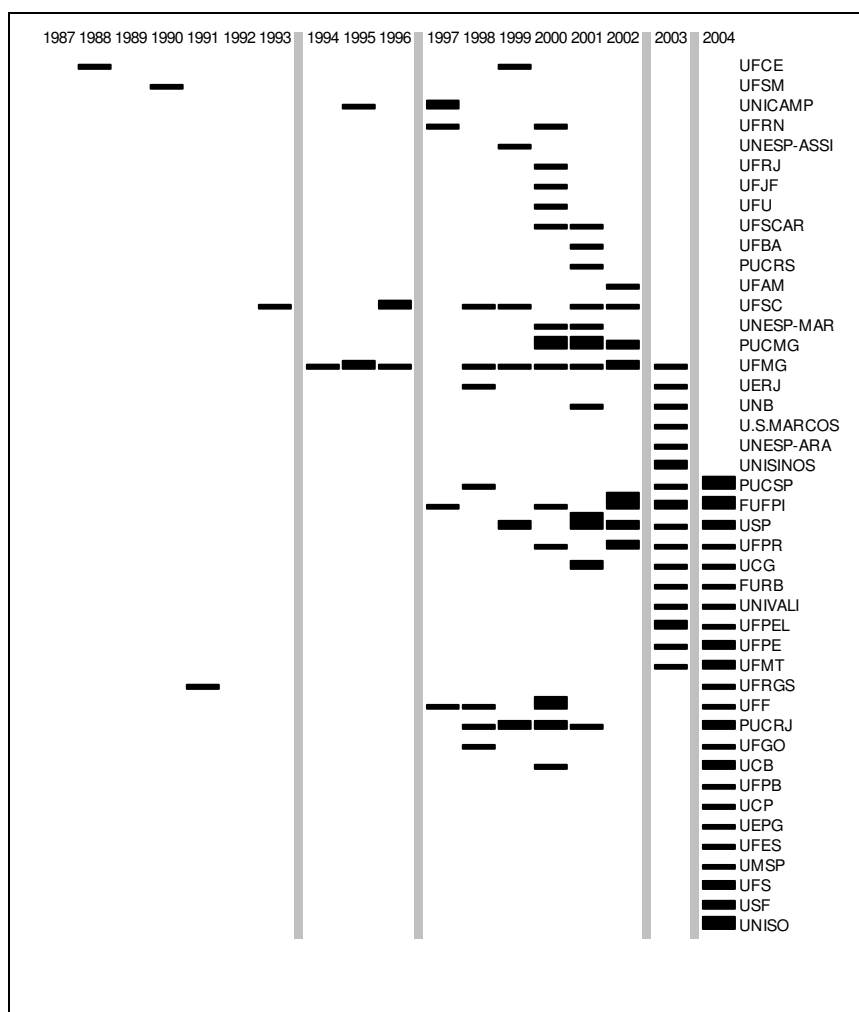
A busca se deu por assunto (a partir dos termos de busca) e por nível (mestrado e doutorado), obtendo-se um quadro de termos de busca semelhante ao conseguido na investigação do banco de dados anterior, excetuando os valores que são distintos na base de dados em questão.

---

<sup>230</sup> Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em jan. de 2006.

Localizados os resumos, efetuou-se o tratamento gráfico das cento e trinta e cinco dissertações de mestrado encontradas com a referência em Bourdieu e/ou seus conceitos, por ano e por programa (Gráfico 3<sup>231</sup>).

GRÁFICO 3 – DISSERTAÇÕES CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS



FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Percebe-se uma concentração das defesas a partir de 1997, intensificadas em 2003 e 2004. Assim como no banco de dados da ANPED, um dos programas que mais defendeu dissertações com referência em Bourdieu foi a UFMG

<sup>231</sup> Construído a partir da Tabela 5 em Apêndice.

(onze dissertações). Aparecem com o mesmo número de defesas a USP e a FUFPI (verificar na Tabela 4 em Apêndice).

É importante comentar sobre esses dois últimos programas, para tentar identificar aspectos que poderiam ter contribuído para o aparecimento desse número de dissertações que trabalham com o referencial em questão.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, encontram-se comentadores e professores do campo educacional que trabalham com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, entre os quais Afrânio Mendes Catani, Denice Bárbara Catani e Maria da Graça Jacintho Setton que inclusive oferece uma disciplina no programa intitulada “Uma leitura de Pierre Bourdieu”. Fez seu Pós-Doutorado na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, na França, e é autora de vários trabalhos sobre Bourdieu, incluindo a publicação de um livro organizado com trabalhos do próprio sociólogo<sup>232</sup>.

Existe também outra disciplina ministrada no programa sobre o sociólogo francês, denominada “A Sociologia de Pierre Bourdieu”, ministrada por François Bonvin, que foi colaborador de Bourdieu e atualmente é professor visitante do programa da USP.

O professor Afrânio Catani, como já foi destacado, é divulgador e comentador da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, além do autor com o maior número de produções sobre o sociólogo francês entre livros, organizações de livros e artigos<sup>233</sup>, escrevendo inclusive, junto com Denice Catani e Gilson Pereira, um conjunto de artigos referenciais para esta tese.

---

<sup>232</sup> Verificar SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº. 90, p. 77-105, 2005; SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, nº. maio/ago, p. 60-70, 2002; SETTON, M. G. J. Indústria Cultural: Bourdieu e a teoria clássica. **Comunicação & Educação** (SP), São Paulo, nº. 22, p. 26-36, 2001; SETTON, M. G. J. A categoria estilo de vida nas obras de Simmel e Bourdieu: uma aproximação sociológica. **Idéias**, Unicamp, Campinas, 7(2)/8(1), p. 47-72, 2003; SETTON, M. G. J. Clubes de serviço ou clubes de capital social e simbólico. **Cadernos CERU (FFLCH/USP)**, USP, nº. 7, 1996; SETTON, M. G. J. **Rotary Club: habitus**, estilo de vida e sociabilidade. 1. ed. São Paulo: Anna Blume, 2004. v.1. 212 p; SETTON, M. G. J. Apresentação. In BOURDIEU, P. **A produção da crença: uma contribuição para uma teoria dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004. p.7-15; organização do livro BOURDIEU, P. **A produção da crença: uma contribuição para uma teoria dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004. 217 p.

<sup>233</sup> Entre as produções de Catani, destacam-se: CATANI, A. M. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola (nota de leitura). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro e Campinas, SP, v. 24, p. 199-200, 2003; CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº. 78, p. 57-75, 2002; CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As



Afrânio Catani entrou em contato com a obra de Bourdieu por meio do professor Sergio Miceli, em 1972. A convite deste último morou por alguns meses em Paris, acompanhando o trabalho desenvolvido por Bourdieu e sua equipe de pesquisadores. No artigo “A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras)”<sup>234</sup> se pode perceber como a obra de Bourdieu foi incorporada aos estudos de Catani (2002). O autor descreve sua trajetória pessoal entremeada com os livros e conceitos do sociólogo francês.

Denice Catani é mestre e doutora em Educação pela USP. Atua nas linhas de pesquisa de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares e História da Educação e Historiografia. Escreveu diversos outros trabalhos relacionados a Pierre Bourdieu<sup>235</sup>.

---

apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, nº. 1, p. 05-25, 2002; CATANI, A. M.; CATANI, D. B. ; PEREIRA, G. R. M. . As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 17, mai/ago, p. 63-85, 2001; CATANI, A. M. Coisas Ditas (artigo a partir do livro com o mesmo título de Pierre Bourdieu). **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, São Paulo, v. 17, nº. 1/2, p. 203-206, 1991; CATANI, A. M. (org.); NOGUEIRA, M. A. (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1. 249 p.; CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. H. (orgs.). **Sete Ensaios Sobre o Collège de France**. São Paulo: Cortez, 1999; CATANI, A. M. A cultura não é um privilégio natural (apresentação). In: BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain; SCHNAPPER, Dominique. (orgs.). **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 1 ed. São Paulo, 2003, p. 7-11; CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: Maria de Lourdes Rangel Tura. (org.). **Sociologia para educadores**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002, p. 127-160; CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar (apresentação). In: Afrânio Mendes Catani; Maria Alice Nogueira. (orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 7-15; CATANI, A. M. Algumas lições da Aula Inaugural de Pierre Bourdieu. In: Afrânio Mendes Catani; Paulo Henrique Martinez. (orgs.). **Sete ensaios sobre o Collège de France**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 89-103; CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar (apresentação). In: Afrânio Mendes Catani; Maria Alice Nogueira. (orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-15.; CATANI, A. M. Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Revista Educação**, São Paulo, Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.74-83, set., 2007.

<sup>234</sup> CATANI, A. M. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, vol. 23, nº. 78, p.57-75, abr. 2002.

<sup>235</sup> CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M.; CATANI, Afrânio Mendes. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 15, nº. 1, p.5-25, 2002; CATANI, D. B.; CATANI, A. M.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, v. 17, p. 63-84, 2001; CATANI, D. B.; CATANI, A. M.; PEREIRA, G. R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: Leandro Konder; Maria de Lourdes Rangel. (orgs.). **Sociologia para educadores**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, v. 1, p. 127-160; CATANI, D. B. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, (Tradução/Livro); CATANI, D. B. **O capital social - notas provisórias**. Petrópolis: Vozes, 1998, (Tradução/Artigo); CATANI, D. B. **Método científico e hierarquia social dos objetos**. Petrópolis: Vozes, 1998, (Tradução/Artigo); CATANI, D. B. **Classificação, desclassificação e reclassificação**. Petrópolis: Vozes, 1998, (Tradução/Artigo);

Ainda na USP, localizou-se a professora Belmira Oliveira Bueno que realizou duas orientações de mestrado e, como poderá ser atestada na seqüência, uma orientação de doutorado, com o quadro de análise de Bourdieu, além de ter artigo em periódico educacional que faz parte da pesquisa da apropriação do autor com esta fonte de dados.

A professora Helena Chamlian, da mesma instituição e orientadora de trabalhos que referenciam Bourdieu compilados neste trabalho, apontando inclusive orientações em andamento com a mesma abordagem, afirma que recomenda a leitura e utilização do autor quando pertinente e indica os livros *Homo Academicus*, *Razões Práticas* e *Escritos de Educação*. Destaca ainda que trabalha com a teoria sociológica em questão desde a década de 1980, quando leu o livro *A Reprodução*, valendo-se de suas análises sobre o processo de exclusão provocado pelo sistema escolar em pesquisa que resultou sua tese de doutorado.

A FUFPI aparece com um número significativo de defesas concentradas nos anos de 2002, 2003 e 2004. Este programa de pós-graduação explicita um movimento bastante relevante com relação à apropriação da teoria sociológica em questão pelos discentes do campo educacional, ou seja, demonstra um movimento de continuidade. Neste programa de pós-graduação que iniciou em 1991, ao investigar os nomes dos orientadores, identificaram-se dois professores que realizaram seus doutoramentos com estudiosos de Bourdieu. Luís Carlos Sales, que apresenta um número significativo de trabalhos orientados, foi orientando de Moisés Domingos Sobrinho, que também aparece como orientador de trabalhos que referenciam Bourdieu e/ou seus conceitos na UFRN. Conforme esclarece em instrumento preenchido para complementação de dados, foi por meio de uma disciplina que cursou com Sobrinho, no seu doutorado, que entrou em contato com a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, passando a recomendar aos seus orientandos a utilização deste quadro teórico de análise para a elaboração do construto teórico de dissertações e teses.

---

CATANI, D. B. **Você disse popular?**. São Paulo: Anped, 1996, (Tradução/Artigo); CATANI, D. B. A educação como ela é. **Revista Educação**, Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.16-25, set., 2007; CATANI, D. B. Excertos bourdieusianos. **Revista Educação**, São Paulo, Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.66-73, set. 2007.

O mesmo aconteceu com Marlene Araújo de Carvalho, também orientadora da FUFPI. Foi, por sua vez, orientada por Myrtes Alonso na PUCSP, que também aparece entre as professoras orientadoras que figuram em alguns resumos encontrados e que trazem Bourdieu ou seus conceitos em seus textos.

Já Luiz Botelho Albuquerque, que atuava na FUFPI e desde 1999 atua na UFC, fez doutorado em Sociologia da Educação nos Estados Unidos, trabalhando em sua tese com o conceito de capital cultural. Tem projeto de pesquisa com os temas: *habitus* docente e práticas culturais e indicadores da cultura de professorando: medidas de capital cultural. Em depoimento, externa que inicialmente entrou em contato com a obra de Bourdieu, durante seu curso de mestrado em Educação na UFRGS em 1980.

Outros programas que se destacam nesta base de dados e que trazem um número significativo de dissertações defendidas, são a PUCRJ, a PUCMG e a UFSC.

A UFSC deve ser observada, a partir do que se visualiza no Gráfico 4, por conta da regularidade anual das defesas, trazendo trabalhos defendidos que referenciam Bourdieu em praticamente todos os anos a partir de 1993, ou seja, apresentando defesas sistemáticas, fato que também pode ser observado na UFMG, formando assim um grupo diferenciado das demais que concentram as defesas em determinados períodos. Das sete defesas, quatro foram orientadas pelo professor Norberto Jacob Etges, que se aposentou da UFSC em 1999.

Outra referência na UFSC de orientação de trabalhos defendidos que utilizaram a abordagem de Bourdieu é a professora Nadir Zago, que também é Coordenadora do GT de Sociologia da Educação na ANPED. Doutorada e Pós-Doutorada na França na *Université de Paris V* (René Descartes), traduziu o artigo *A teoria de Pierre Bourdieu aplicada às pesquisas sobre a burguesia: uma metodologia plural para uma abordagem pluridisciplinar* (*Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, vol. 16, nº. 24, p.9-19, UFSC, 1999). Uma das linhas de pesquisa a que se dedica, entre outras, estuda os processos, trajetórias e práticas de escolarização em diferentes meios sociais, utilizando-se do conceito de capital cultural dos alunos.

O programa da PUCRJ conta com a professora Hermengarda Alves Lüdke que se doutorou na *Université de Paris X* (Paris-Nanterre) em Sociologia, com

pós-doutorado na Inglaterra e nos Estados Unidos. É uma figura de destaque na Sociologia da Educação no Brasil e entrevistou Pierre Bourdieu, escrevendo sobre ele na Revista *Teoria e Educação* (1991)<sup>236</sup>.

Do mesmo programa, a professora Rosaly Zaia Brandão registrou em seu depoimento que trabalha com a teoria sociológica de Bourdieu há muito tempo e que praticamente todos os seus orientandos o utilizam como referência, sendo que sob sua orientação procura fazer com que dominem e operem com os conceitos evitando a realização de quadros teóricos puramente discursivos sobre a teoria, muito comuns na literatura pedagógica. Dimensiona a importância de Bourdieu em sua trajetória de pesquisadora afirmando que, junto com Pedro Benjamim Garcia, foi responsável pela publicação no Brasil de *A Reprodução*, pela Editora Francisco Alves, em 1975.

A professora Zaia Brandão atua em uma linha de pesquisa intitulada “A Sociologia de Pierre Bourdieu”, além de ser responsável pelo *Boletim SOCED* (on-line), do grupo de pesquisa que coordena, em que se pode atestar a influência teórico-metodológica da obra de Bourdieu no trabalho da equipe.

A PUCMG, que apresenta oito defesas nos anos de 2000 a 2002, conta agora com a professora Magali de Castro que, aposentando-se em 1994 da UFMG, passa a fazer parte do quadro de docentes. Nesta instituição é importante destacar ainda a presença da professora Leila de Alvarenga Mafra, que tem mestrado e doutorado na *University of Pittsburg* (Estados Unidos) e pós-doutorado na *University of London*. Trabalha com Sociologia da Educação e já ministrou, em nível de pós-graduação, um tópico especial sobre Pierre Bourdieu, sendo que o autor também é citado no referencial do projeto de pesquisa que desenvolve. Recentemente lançou um livro sobre Sociologia da Educação<sup>237</sup>.

Dos resumos encontrados na UFF, dois foram orientados pela professora Nilda Alves, dois pela professora Cecília Goulart e um pela professora Léa Pinheiro Paixão. Léa Pinheiro Paixão e Nilda Alves escreveram artigos utilizando-se de

---

<sup>236</sup> A referência completa é MENGA LÜDKE, H. A. Entrevista com Pierre Bourdieu. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, nº. 3, p.3-8, 1991.

<sup>237</sup> Trata-se do livro MAFRA, L. A.; TURA, M. de L. R. (orgs). **Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da Educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. 192p.

referências de Bourdieu e/ou seus conceitos para periódicos educacionais, na época investigada por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002).

Nilda Alves aparece, nos resumos, como orientadora da UFF, mas atua no momento na UERJ. Como na base de dados, tanto na ANPED como na CAPES, suas orientações são associadas à UFF, este fato não produz modificação no quadro geral dos trabalhos com referência em Bourdieu para o PPGE da UERJ. Alves fez doutorado na *Université de Paris V* (René Descartes) e pós-doutorado no *Institut National de Recherche Pédagogique*, INRP, França. Pesquisa o estudo da memória no cotidiano das professoras e a reprodução dessas memórias no cotidiano escolar.

Da mesma instituição, Léa Pinheiro Paixão, que anteriormente atuava na UFMG, constando inclusive uma pesquisa orientada por ela em 1994 naquela instituição, é doutora em Ciências da Educação pela *Université de Paris V* (René Descartes) e pós-doutora pelo *Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire* do INRP, também da França. Ensina Sociologia aplicada à Educação em nível de pós-graduação sendo que já ministrou seminário integrado com o título *A relação escola-família: a contribuição de Pierre Bourdieu*.

Também da UFF, Cecília Goulart orientou dois trabalhos em 2000. Nas respostas que forneceu no instrumento de informações complementares encaminhado aos orientadores, afirma que ela própria não utiliza o quadro de análise de Bourdieu em suas pesquisas, a não ser de forma colateral. Reconhece a relevância do trabalho do autor, mas como sua formação é em Letras investiga questões de linguagens e práticas educativas com base em autores como Bakhtin. Entretanto, afirma ter orientado dissertações de mestrado e uma tese em que a contribuição da abordagem sociológica de Bourdieu foi muito importante. Explica ainda que esta abordagem figurou nos trabalhos que orienta por sugestão dos alunos. Isso ocorre, segundo ela, porque no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF existem estudiosos de Bourdieu que dão cursos sobre a obra do sociólogo francês. Os alunos então lêem e estudam seus textos, o que a leva muitas vezes a lê-los também para discuti-los com os interessados.

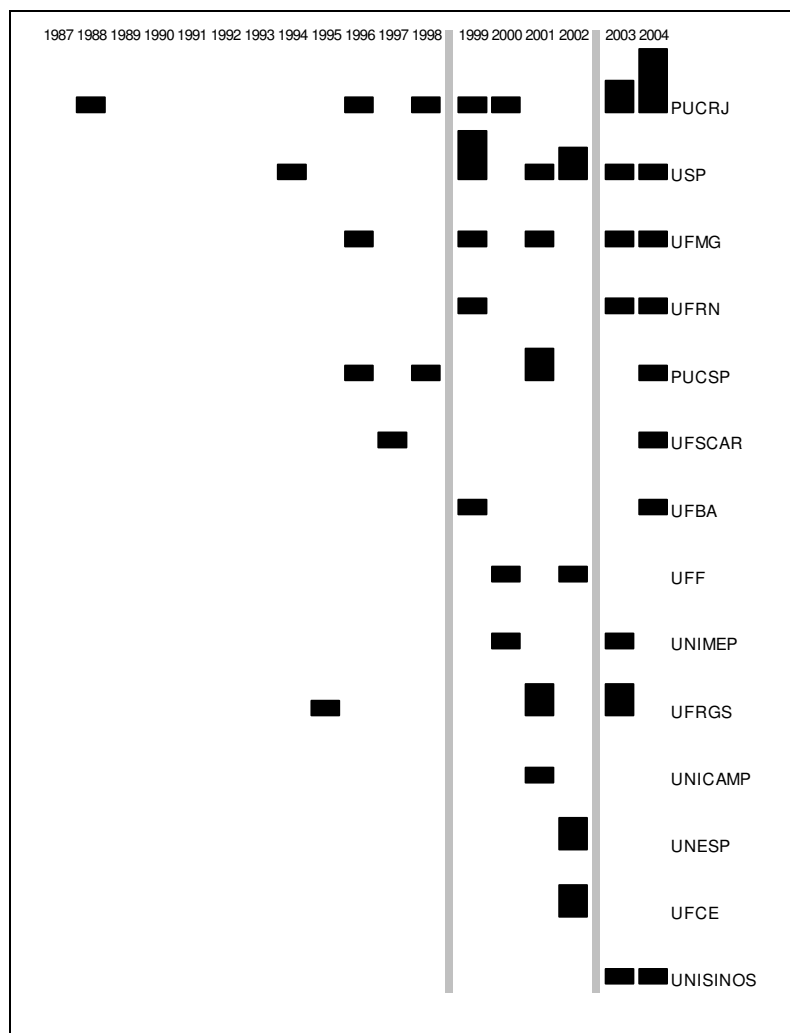
Observando o Gráfico 3, visualiza-se que a primeira defesa registrada na base de dados da CAPES, em nível de mestrado e que possui referência em Bourdieu e/ou seus conceitos, ocorreu em 1988 na UFC, instituição que só voltaria a

apresentar defesas com a mesma temática em 1999. É interessante ressaltar tal dado por ocasião da verificação do mesmo enquanto uma exceção, diagnóstico imputado por esse resumo não constar do conjunto de dados que se agrupam e estabelecem semelhanças de uma ou outra ordem, a partir de 1993. O referido resumo aborda, em uma pesquisa bibliográfica, a escola a partir da obra de escritores da literatura brasileira, citando em sua construção o conceito de violência simbólica, possível prova de uma leitura da teoria de Bourdieu. Esse conceito também é citado no resumo de 1990 da UFSM, igualmente isolado do grupo de concentração e que, apesar dos problemas na construção do resumo, pela quantidade restrita de informações que traz, trata das possibilidades da Educação como um ato crítico. O terceiro resumo percebido nesse grupo mais afastado, sendo também o único representante de defesas de dissertações ocorridas na UFRGS, é um resumo significativo, tanto pela utilização de vários conceitos de Bourdieu e pela construção do resumo em uma linguagem *bourdieusiana*, como pela presença na orientação do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva que, como já foi mencionado, é um comentador importante de Bourdieu no Brasil. Portanto, mesmo evidenciados como exceções pelo gráfico, constituem dados que se pode chamar de legítimos e computáveis.

#### 2.3.5 CAPES 1987 a 2004 – Doutorado

Nas teses de doutorado selecionadas da base de dados da CAPES com referência a Pierre Bourdieu e/ou seus conceitos, após uma investigação do ano e do programa em que a defesa ocorreu, obteve-se uma tabela (Tabela 6 no Apêndice) com cinquenta e três teses que foi tratada graficamente (Gráfico 4).

GRÁFICO 4 – TESES DE DOUTORADO CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS



FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Evidenciou-se uma concentração maior de trabalhos defendidos nos anos de 1999 a 2004, repetindo algumas das instituições já nomeadas nas pesquisas da ANPED e CAPES Mestrado, a saber, PUCRJ (onze teses), USP (nove teses), UFRGS, PUCSP, e UFMG (cinco teses), ficando as demais instituições com uma, duas ou três teses defendidas. Todas as teses foram localizadas pela entrada “assunto” e “nível” na base de dados utilizada, sendo possível, após a investigação dos resumos, delinear um quadro de Termo de Busca (Verificar Quadro 13 no Apêndice).

A FUFPI, que aparecia com um número significativo de defesas de dissertações, não figura na base de dados CAPES Doutorado, já que, até o

momento, não possui curso de doutorado em seu programa. Já a UFSC, que possui curso de doutorado em seu programa de pós-graduação, não possui, para nenhum dos anos examinados, nas bases de dados da ANPED e CAPES, defesas de teses que referenciem Bourdieu e/ou seus conceitos.

No Gráfico 4 é possível perceber a ocorrência isolada de um resumo da PUCRJ em 1988, único representante desse ano e dos cinco anos seguintes de trabalhos que referenciem Bourdieu e/ou seus conceitos. Verificou-se, após leitura detalhada, que se trata de um resumo que enfatiza Bourdieu como teórico da reprodução, explicitando a concepção que estava presente como parte da doxa no campo da Educação naquele período. Esse resumo só foi localizado ao se proceder à variação do termo de busca, com a grafia “Bordieu” e outras combinações equivocadas do nome do sociólogo, visando cercar erros de digitação que porventura pudessem ter sido cometidos nos resumos, completando desta forma outras possibilidades de encontrar as referências ao mesmo. Das diversas combinações executadas, esse foi o único resumo encontrado, nas duas bases de dados, com esse tipo de busca.

Na PUCSP, o professor que mais tem orientações de trabalhos (três no total) é José Geraldo Silveira Bueno. No preenchimento do instrumento de informações complementares enviado aos orientadores, o professor José Geraldo explica que entrou em contato com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu inicialmente na década de 1980, incorporando a crítica brasileira sobre o mero caráter reprodutivo do autor. Posteriormente, já atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCSP, na linha de História, Política e Sociedade, na segunda metade dos anos 1990, quando foi implantado o eixo temático “Escola e Cultura”, ele e outros professores do programa, entre os quais cita Alda Junqueira Marin que também tem orientações de trabalhos com o referencial do autor, passaram a revisar a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu com novas perspectivas. O professor recomenda aos seus alunos a leitura de livros do sociólogo francês, apontando enquanto títulos mais utilizados, *A Reprodução*, *O Poder Simbólico*, *Coisas Ditas*, *A Miséria do Mundo*, *Escritos de Educação* e *Ofício de Sociólogo*. Possui várias orientações em andamento com o referencial teórico de Bourdieu e explica o período que concentra o aparecimento das defesas, nesta instituição, na base de dados da CAPES (Gráficos 3 e 4). Afirma que a produção de



dissertações e teses com base nas contribuições de Bourdieu, que orientou, concentram-se de 2004 em diante, pois no período de 1996 a 2002 realizou estudos sobre sua obra para poder efetivamente apropriar-se de uma construção teórica que considera densa, complexa e de difícil assimilação. Destaca também que as produções acadêmicas por ele orientadas se referem, em sua maioria, à escolarização de deficientes, porque esta é a temática de sua área de formação e foco de boa parte de sua produção científica. Relata que o desafio, neste campo, é o de incorporar as contribuições de Bourdieu em uma perspectiva mais ampla, diferenciando os trabalhos daqueles que realizam pesquisas a partir de pressupostos hegemônicos na área médico-psicológica e que não levam em consideração nem a origem social dos alunos deficientes, nem os processos dissimulados que o sistema de ensino produz para realizar a seleção e classificação dessa população, com base em suas origens sociais.

A UFRN que já havia aparecido na base de dados da CAPES mestrado com duas incidências de defesas, figura nesta base com três incidências, o maior número de incidências por programa após aqueles que apresentaram onze, nove e cinco defesas no período. Moisés Domingos Sobrinho aparece orientando dois dos três trabalhos e integrou a banca da terceira tese.

Moisés Sobrinho doutorou-se em Sociologia pela *Université Catholique de Louvain* (Bélgica). Ministra, em nível de pós-graduação, a disciplina “Introdução à Sociologia da Cultura de Pierre Bourdieu” e destaca, em seu Currículo *Lattes*, que suas pesquisas no campo educacional tem se dado a partir do emprego da abordagem das representações sociais, na ótica de Moscovici e de alguns conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu, tais como campo, *habitus* e capital simbólico, sendo que em sua produção acadêmica, é possível atestar vários artigos que anunciam estes quadros teóricos.

O único resumo encontrado no Gráfico 4, defendido na UNICAMP, é relativo ao trabalho orientado pela professora Áurea Maria Guimarães. Após contato com a orientadora pelo instrumento de informações complementares, esta afirmou que não trabalha com a abordagem sociológica de Bourdieu. A pesquisa em questão analisa estratégias familiares e suas implicações no ambiente escolar na década de 1990 na cidade de Piracicaba, citando os conceitos de *habitus* e *ethos*. Identifica-se possivelmente assim mais um exemplo de opção pela utilização da teoria

sociológica de Bourdieu, realizada pelo orientando. O trabalho foi classificado como tendo uma relação direta com Bourdieu e, pela redação do resumo, a articulação dos conceitos e o tema, restam poucas dúvidas sobre esta relação.

Um dado bastante relevante também pode ser colhido dos resumos das pesquisas desenvolvidas na UFSCAR. Na soma das bases de dados da CAPES (mestrado e doutorado), este programa soma quatro trabalhos defendidos. Três destes (dois de doutorado e um de mestrado) são orientados pela professora Ester Buffa. A professora Ester fez Doutorado em Ciências da Educação na *Université de Paris V* (René Descartes) na França e foi orientada por Vivianne Isambert-Jamati. Todos os três resumos, considerando a articulação dos conceitos, o número de conceitos e noções utilizados (*habitus*, capital cultural, capital social, campo, estratégias de reprodução, dominação simbólica, bens simbólicos, disposições) e a redação dos mesmos, foram considerados de relação aprofundada<sup>238</sup> com a teoria sociológica de Bourdieu. Verificou-se igualmente que dois dos três trabalhos tiveram a participação do professor Afrânio Catani na banca examinadora.

## 2.4 CENTROS PRODUTORES DE TRABALHOS QUE UTILIZAM O QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE DE PIERRE BOURDIEU

Utilizando os dados fornecidos pelas bases de dados da ANPED, mestrado e doutorado e da CAPES, mestrado e doutorado, procedeu-se à reunião dos trabalhos em um quadro geral de teses e dissertações com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos. Neste quadro geral, somente foram considerados os anos em que se verificou, nos programas de pós-graduação, a referência de Bourdieu nas defesas ocorridas, chegando-se a um total de duzentos e vinte e sete resumos, assim distribuídos:

---

<sup>238</sup> Os tipos de relação que se procurou estabelecer a partir da leitura dos resumos serão delimitados e desenvolvidos mais adiante no texto com comentários complementares. Para o momento, esclarece-se que foram identificados três tipos de relação: direta, genérica e aprofundada. O tipo de relação agrega alguns fatores como: a redação do resumo, o conceito utilizado pelo discente na construção do trabalho, o tema, a banca examinadora (quando é possível verificar já que a base de dados da ANPED não traz este dado), a orientação, entre outros. Foi preciso estabelecer esta diferenciação de relações para pensar nos tipos de apropriação. Mas, mesmo quando o resumo cita Bourdieu ou determinada noção presente em seu quadro teórico de análise não se tem condições, em alguns casos, de verificar como o sociólogo francês ou seus conceitos foram interpretados e utilizados, se não se buscar algum dado complementar no resumo, complementação que por vezes não foi encontrada.

TABELA 7 – TOTAL DE RESUMOS ENCONTRADOS POR BASE DE DADOS

| Base de Dados             | Resumos    |
|---------------------------|------------|
| ANPED 1970-1980           | 5          |
| ANPED 1981-1996           | 34         |
| CAPES Mestrado 1987-2004  | 135        |
| CAPES Doutorado 1987-2004 | 53         |
| <b>Total</b>              | <b>227</b> |

FONTE: Base de dados ANPED e CAPES.

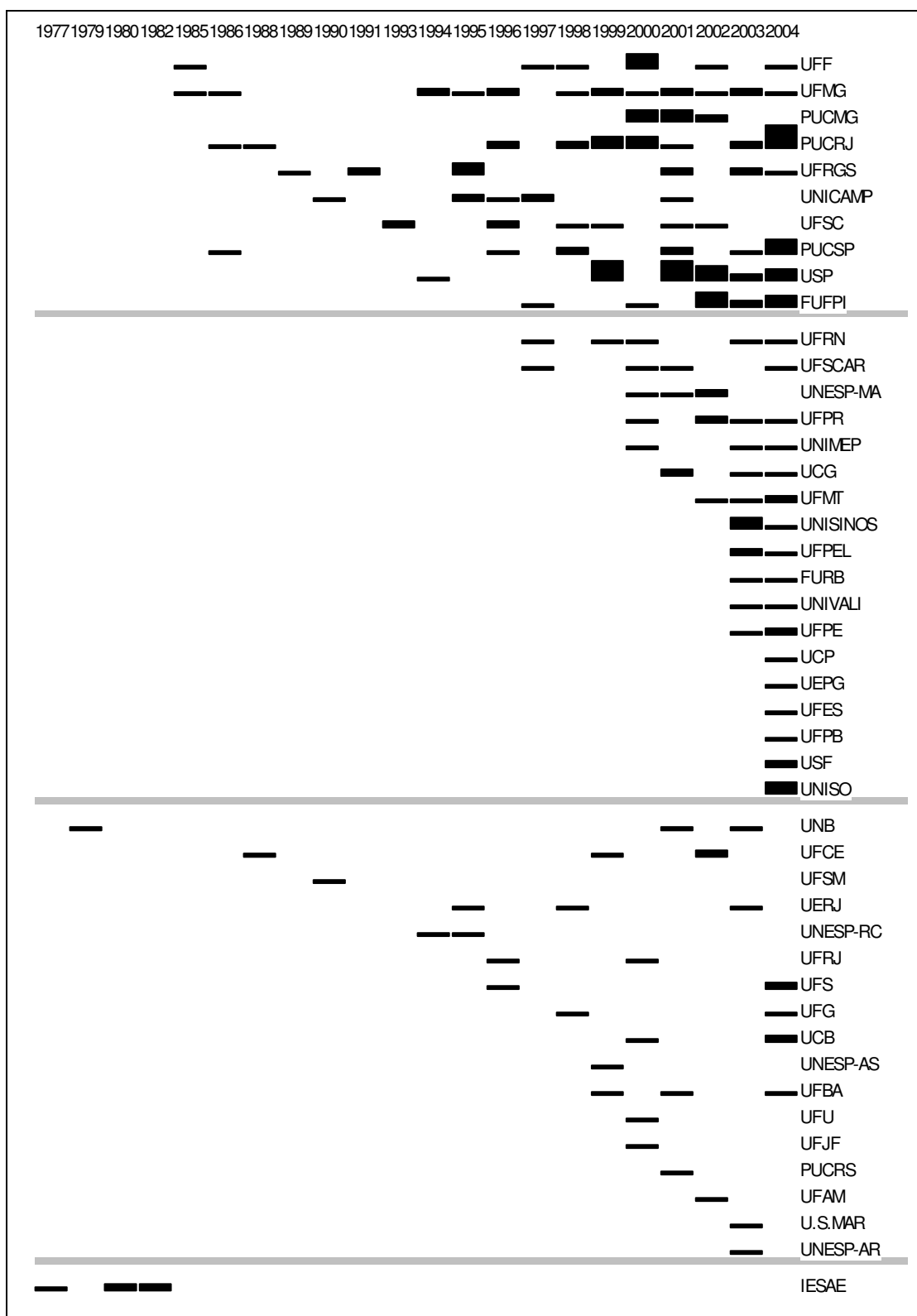
NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Depois de excluídos aqueles que figuram em ambas as bases, quinze trabalhos no total (seis de doutorado e nove de mestrado) obteve-se, entre teses e dissertações, duzentos e treze resumos, que compõem o total de resumos selecionados<sup>239</sup>.

Classificaram-se então os Programas de Pós-Graduação em Educação agrupando-os de acordo com as concentrações de incidências de defesas por ano e programa, dos trabalhos que apresentavam referência de Pierre Bourdieu e/ou seus conceitos. O que pode ser verificado no Gráfico 5 é o resultado desta organização.

<sup>239</sup> A relação completa dos trabalhos pode ser encontrada no Quadro 15 referente ao QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES (1977-2004), em Apêndice.

GRÁFICO 5 – QUADRO GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES



FONTE: Base de dados ANPED e CAPES.  
NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Percebe-se, no gráfico apresentado, a presença de três grupos distintos que passam a ser denominados de Grupo A, Grupo B e Grupo C. O programa do IESAE foi separado dos demais por ser considerado uma exceção em todos os critérios e não se encaixar em nenhum dos outros grupos. Com cinco resumos não poderia pertencer ao Grupo A, com os programas com os maiores números de incidência. Como sua última defesa foi em 1982, não poderia tampouco figurar no Grupo B, que localiza os programas com até cinco incidências, concentradas em um período recente. O Grupo C se caracteriza pela rarefatibilidade, sendo que um programa que apresente tal concentração nas defesas não poderia ser incluído. Levou-se em consideração também para este posicionamento o fato de ser um programa extinto.

O resultado obtido com o tratamento gráfico dos dados permitiu categorizar os programas quantitativamente, no que diz respeito à utilização da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente, para destacar tanto a configuração de “nichos” que percebem este quadro teórico de análise como uma abordagem sociológica que pode auxiliar na produção do conhecimento em Educação enquanto um referencial fértil, como também para entender alguns programas que, ou pararam de defender trabalhos com esta teoria sociológica, ou iniciaram um movimento em direção à apropriação de tal teoria.

Para todas as situações acima citadas pretende-se desvelar o movimento de apropriação da obra de Pierre Bourdieu, complementando a interpretação realizada no exame das bases de dados (ANPED e CAPES, mestrado e doutorado), com a manipulação dos resumos e um olhar tão aprofundado quanto possível sobre o Programa de Pós-Graduação, os professores/orientadores e os discentes.

No Grupo A estão os programas que apresentam número maior de registros somando todas as bases de dados em todos os anos (sete ou mais).<sup>240</sup>

---

<sup>240</sup> Para determinar a partir de que números (máximo e mínimo) se agrupariam as categorias, realizou-se um exame na Tabela 8, observando que as teses e dissertações que referenciavam Bourdieu e/ou seus conceitos em todas as bases de dados, apresentavam, enquanto número de incidência: um, dois, três, quatro, cinco, sete, oito, nove, onze, dezessete, vinte e vinte e um. Instituiu-se, portanto, as unidades de um a cinco como as de menor incidência (cinco ou menos) e as unidades e dezenas de sete a vinte e um, como as de maior incidência (sete ou mais).

TABELA 9 – PROGRAMAS DO GRUPO A

| Programas    | Incidências |
|--------------|-------------|
| PUCRJ        | 21          |
| USP          | 20          |
| UFMG         | 17          |
| FUFPI        | 11          |
| PUCSP        | 11          |
| UFRGS        | 11          |
| UFF          | 9           |
| UFSC         | 8           |
| PUCMG        | 8           |
| UNICAMP      | 7           |
| <b>Total</b> | <b>123</b>  |

FONTE: Base de dados ANPED e CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Este grupo de dez programas corresponde ao que se pode denominar de “centros produtores”<sup>241</sup> de trabalhos que utilizam a teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Estes centros produtores, responsáveis por 57,74% dos trabalhos, começaram a apresentar pesquisas que citavam o sociólogo francês e/ou seus conceitos a partir de 1985 e sete dos dez programas continuaram a produzir trabalhos com o autor até 2004.

Examinando os Programas que, no Grupo A, possuem maior incidência de trabalhos que referenciam Bourdieu e/ou seus conceitos, nota-se que a UFMG é a instituição que em seu PPGE apresenta uma maior regularidade temporal nas defesas, principalmente no período de 1994 a 2004, deixando de indicar trabalhos somente em 1997.

Dos dezessete trabalhos defendidos, em que dezesseis deles apresentam uma relação direta com o autor (somente um resumo cita Bourdieu entre outros autores em uma relação genérica), seis foram orientados pela Professora Magda Becker Soares. O Professor Antonio Augusto Gomes Batista que defendeu seu doutorado também pela UFMG em 1996, aparece como orientador de um trabalho em 2000. Seis dos trabalhos contam com a presença da professora Maria Alice Nogueira na banca examinadora.

<sup>241</sup> A partir de GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**..., 2001.

A observação da regularidade é importante a fim de diferenciar os programas que tenham uma incidência concentrada em alguns períodos, mesmo que numerosa, dos que sistematicamente apresentam trabalhos que se utilizam de Bourdieu e de seu modo de trabalho, distribuindo a produção ao longo dos anos. Um exemplo de concentração pode ser identificado nas defesas ocorridas na USP. Dos vinte resumos, 70% foram defendidos de 2001 a 2004. Dezesete trabalhos demonstram uma relação direta com a teoria sociológica de Bourdieu e o mesmo número de resumo não só citam o autor como elaboram os resumos utilizando seus conceitos.

Outro programa do Grupo A que indica grande concentração de trabalhos defendidos em um ano específico é a PUCRJ que apresenta em 2004 seis defesas no total (a maior concentração por ano de todos os programas), dos vinte e um resumos encontrados. Desse total, três resumos demonstraram uma relação genérica com o sociólogo francês em questão.

Nesse programa, as professoras Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis e Rosaly Zaia Brandão orientaram quatro trabalhos cada, todos tendo relação direta com Bourdieu e um deles apresentando uma relação aprofundada. Esta categorização é justificada pela escolha do tema tratado (escolha de estabelecimento de ensino como estratégia de distinção realizada por famílias pertencentes à elite econômica e cultural), pela redação do resumo e pela explanação da pesquisa, utilizando-se de termos que podem ser reconhecidos como fazendo parte da abordagem sociológica de Bourdieu (estratégias de distinção, volume e estrutura dos diferentes tipos de capital, *ethos*). Interessante ressaltar que o nome de Pierre Bourdieu não é citado no resumo, como também não são citados outros conceitos desenvolvidos por esse sociólogo francês, e que freqüentemente são percebidos nos demais resumos, mas não há dúvidas na utilização articulada de sua abordagem sociológica para a realização da investigação.

A PUCSP também apresenta uma concentração de incidências visível no ano de 2004, quatro no total. Destas teses e dissertações, nas quais foi realizado trabalho de campo, duas têm orientação de José Bueno, duas de Alda Marin e três apresentam uma relação direta com a teoria de Bourdieu.

Na UFSC também é possível atestar uma concentração, mas com relação ao número de orientações realizadas por um professor do PPGE. Norberto Jacob

Etges é responsável por 50% das orientações de dissertações com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos e em todos os trabalhos com esta orientação os discentes se utilizaram do conceito de *habitus*.

A UFSC, junto com a PUCMG e a UNICAMP, não apresenta defesas após 2002, sendo a última defesa na UNICAMP com referência em Bourdieu ocorrida em 2001, resumo este que teve a orientação da professora Áurea Guimarães que afirmou não trabalhar com esta base teórica, como já foi ressaltado. Os resumos de 1995 e 1996 não deixam dúvidas da utilização do autor nas dissertações, e o de 1990 cita Bourdieu entre outros autores em uma relação genérica. A UNICAMP, portanto, apesar de sua inclusão pelo número de incidências, tem um perfil frágil como centro produtor, na área da Educação, de trabalhos que referenciem o quadro teórico de análise de Bourdieu, o que pôde ser desvelado a partir da manipulação mais aprofundada dos resumos.

O programa da FUFPI, por sua vez, não deixa dúvidas de estar se configurando em um centro produtor de trabalhos com esta base teórica, tanto pelas orientações (quantidades e formação de orientadores), como pelo tipo de relação estabelecida com o autor. Nove dos onze trabalhos possuem uma relação direta com o sociólogo francês, apontando a utilização de seus conceitos, sendo que o primeiro defendido em 1997 demonstra uma relação aprofundada com a abordagem de Bourdieu.

Observando o programa da UFF, percebe-se uma concentração de defesas no ano de 2000. Trata-se de três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que apresentam relação direta com a teoria de Bourdieu, sendo que dos quatro trabalhos reunidos, três deles abordam o professor como unidade de análise.

No Grupo B, ficaram reunidos os programas com até cinco incidências de trabalhos defendidos, mas que evidenciam a concentração de teses e dissertações no período mais recente investigado, identificando quais programas poderiam estar apontando para um movimento de apropriação do autor. São dezoito programas que também apresentam uma distribuição regular de defesas, apesar do número das incidências, concentrando-se a defesa dos trabalhos nos anos de 2003 e 2004.

Neste grupo, as primeiras defesas ocorrem em 1997 nos programas da UFSCAR e da UFRN, com trabalhos de relação aprofundada e direta, respectivamente. As concentrações de trabalhos por anos começam a ocorrer em



2001 na UCG onde é possível notar, consultando-se o resumo, que se tratam de duas dissertações de mestrado que utilizam diretamente a abordagem sociológica de Bourdieu, orientadas por Maria Tereza Canezin Guimarães.

Duas outras concentrações visíveis no Gráfico 5 ocorrem na UNISINOS e na UNISO, onde dois dos três trabalhos discutem a universidade. Dos três resumos concentrados em 2003 na UNISINOS, uma pesquisa cita Bourdieu de forma genérica, entre outros autores.

As duas incidências encontradas no programa da USF em 2004 são de resumos cujas dissertações foram orientadas pelo mesmo professor, Enid Dobranszky, e possuem relação direta com a teoria de Bourdieu, utilizando vários dos conceitos forjados por ele.

Dos três resumos encontrados na UNIMEP, dois apresentam características diferenciadas das apropriações até então encontradas em maior número com relação à abordagem do quadro de análise teórico em questão. A exemplo de alguns primeiros trabalhos que se debruçavam à teoria sociológica de Bourdieu para criticá-la, um dos resumos apresenta uma dissertação de mestrado que pretende “relativizar” o conceito de *habitus*. Outro resumo, abordando o mesmo conceito em uma tese de doutorado que trata das sanções punitivas e disciplinares, traz indícios de interpretações que poderiam estar afastadas da utilização do conceito em um aporte *bourdieusiano*.

Encontram-se problemas também nos três resumos lidos dos trabalhos da UFPEL. Todos relativos a dissertações apresentadas nesse programa, dois de 2003 e um de 2004, percebe-se que dois deles apresentam interpretações que poderiam ser problematizadas. Um dos trabalhos utiliza o conceito de *habitus* para discutir questões relativas à perspectiva *foucaultiana* de disciplina na escola pública. Outro cita Bourdieu entre outros autores, diferenciando-o como o autor da reprodução em contraposição a outros autores da emancipação. O último cita Bourdieu entre outros autores, estabelecendo uma relação genérica.

Dos dois trabalhos apresentados na UNIVALI, um deles cita Bourdieu entre vários outros autores e o outro, apesar da utilização do conceito de capital social, não permitiu estabelecer um tipo de relação com o autor.

Das quatro instituições que apresentam um só trabalho defendido em 2004 e fazem parte do Grupo B pelo critério da incidência recente, dois estabelecem

uma relação direta com Bourdieu (UFPB e UEPG) e dois apresentam uma relação genérica (UCP e UFES).

No Grupo C estão os programas que não apresentam nem concentração, nem regularidade de registros ao longo dos anos. Os critérios para ranquear este grupo foram a eventualidade e a rarefatibilidade como, por exemplo, foram destacados programas com uma só incidência que não chegassem a 2004 ou que, se chegassem a defender trabalhos em 2004, tivessem dois anos ou mais entre uma defesa e outra, comprovando então até o momento, a incidência eventual de Bourdieu nas produções discentes.

A eventualidade também pode ser atestada na verificação dos resumos, como é o caso do programa da UFSM que apresenta só uma dissertação com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos em 1990. Ao examinar o resumo do trabalho que discute algumas Teorias da Educação, verifica-se que não é possível, pela redação do resumo ou pela orientação e banca do trabalho, precisar que tipo de relação foi estabelecida com a abordagem do sociólogo francês, apesar da noção de violência simbólica. Esta mesma dificuldade se faz presente no resumo da PUCRS e da UFAM, que utilizaram as noções de reprodução cultural e social e poder simbólico, respectivamente.

Nos trabalhos da UFJF, UFU, UNESP-AR, Bourdieu é citado entre outros autores em uma relação genérica com o quadro teórico de análise. Já os trabalhos da UNESP-AS e U.S. MARCOS abordam o conceito de *habitus* e campo, sendo que essas dissertações podem ser vistas como trabalhos de relação direta com o autor em questão.

Observando no Grupo C os dezessete programas que possuem mais de uma incidência, embora na maioria dos casos afastadas no tempo umas das outras, pode-se, lendo os resumos, compreender alguns fatores que explicam tal incidência, seja por terem em comum a utilização dos mesmos conceitos ou por investigarem as mesmas unidades de análise. Na UCB, os dois resumos encontrados no ano de 2004 utilizam o conceito de violência simbólica e os dois investigam como unidade de análise, o professor. O terceiro resumo de 2000, uma relação direta com o autor, refere-se aos conceitos de capital cultural, reprodução social e bens culturais.

A UFG aponta a defesa de um trabalho em 1998 em que se percebem conceitos forjados pelo sociólogo francês. Já o resumo de 2004, cita Bourdieu entre

outros treze autores. A UNESP - Rio Claro é único programa com mais de uma incidência que não traz registro de defesas depois de 1995. Os dois são orientados pelo professor Roberto Baldino, com o tema Ensino da Matemática. Um cita Bourdieu entre outros e o segundo afirma discutir o assunto “à luz das teorias de Bourdieu, Passeron, Rouanet e Freitag”. Roberto Baldino que possui pós-doutorado na França, na *École Polytechnique X*, aposentou-se da UNESP em 1998 e agora faz parte do quadro docente da UERGS.

Na UFC, a dissertação defendida em 1999 tem a orientação de uma professora que se doutorou em 1996 na PUCSP e o resumo de sua tese, com incidência em Bourdieu, também faz parte dos dados. As duas teses de 2002 mostram uma relação direta com Bourdieu, citando suas noções de forma articulada, contando inclusive com uma integrante na banca de defesa cujo nome figura entre as professoras que mais orientações realizou com este quadro teórico de análise.

Na UNB, relembra-se que o trabalho de 1979 é o já anteriormente citado que se propõe a realizar uma interrogação da obra de Bourdieu e Passeron. Nos outros dois resumos, nota-se que, no primeiro, não é possível estabelecer um tipo de relação, já que cita o conceito de violência simbólica, mas sem uma articulação consistente. No trabalho mais recente defendido por este programa, Bourdieu é citado entre onze outros autores, estabelecendo assim uma relação genérica.

Na UFS, todos os trabalhos mostram uma relação direta com a teoria sociológica de Bourdieu, sendo que em um deles é possível identificar uma relação aprofundada por conta da utilização de vários conceitos e da exploração e articulação dos mesmos.

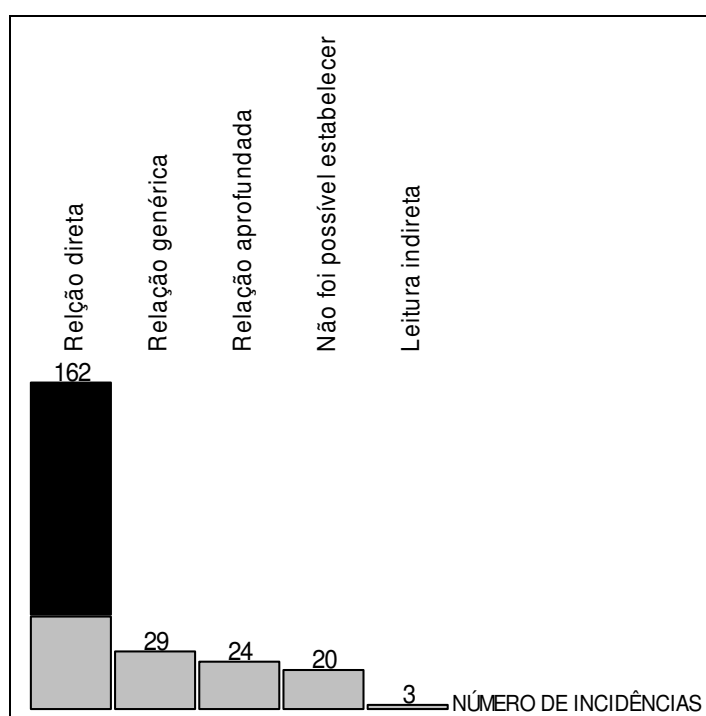
A UFBA apresenta defesas espaçadas em até dois anos a partir de 1999, sendo que os três trabalhos apresentam uma relação direta com o autor, citando-o e apresentando conceitos para discutir a universidade, a escola e a Educação de forma mais ampla.

Após a análise dos grupos observados no Gráfico 5, propôs-se continuar a investigação para identificar para que tipo de pesquisa, para responder a que questões e para estruturar quais trabalhos, utilizou-se a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu. Esta discussão segue, então, examinando as demais categorias presentes no instrumento para a catalogação dos resumos das teses e dissertações.

## 2.5 RELAÇÕES COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU EXPRESSAS NOS RESUMOS

Como já foi destacado anteriormente, a partir da leitura dos resumos e de sua categorização, buscou-se estabelecer que tipo de relação (Gráfico 6)<sup>242</sup> poderia ser identificada com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, nos resumos que o citavam ou aos conceitos que forjou.

GRÁFICO 6 – TIPO DE RELAÇÃO COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU – ANPED E CAPES



FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.  
NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Em uma primeira leitura dos resumos, a preocupação era reconhecer uma relação direta ou uma relação genérica com a abordagem do sociólogo francês. Foi considerado como tendo uma relação genérica o resumo que citava somente o nome do autor sem trazer nenhum outro indício do envolvimento do discente/pesquisador com o quadro teórico de análise de Bourdieu. Neste caso, geralmente o nome de Pierre Bourdieu era citado entre outros autores. De relação

<sup>242</sup> Neste gráfico, realizado a partir da Tabela 10, observa-se, como será possível fazê-lo nos demais gráficos que tratarão das outras categorias organizadoras, que valores acima da média do conjunto observado, são indicados em preto; em cinza estão os valores abaixo da média.

direta, foi considerado o resumo que citava o autor e/ou seus conceitos, ou ainda, que evidenciava, em sua construção, elementos compatíveis com o *modus operandi* do sociólogo.

Mas, em uma leitura mais atenta, verificou-se o surgimento de uma nova categoria vinculada à relação com a obra de Bourdieu. Percebeu-se que alguns dos resumos mantinham o que se poderia chamar de “relação aprofundada”, decorrente de fatores específicos, como, por exemplo, citar o nome de Bourdieu, citar um ou mais conceitos, tratar do objeto e construir o resumo de forma que fosse indicada uma leitura minuciosa do autor. Leva-se em consideração também a orientação e sua incidência em outras pesquisas com a mesma base teórica e a presença de comentadores e de estudiosos de Pierre Bourdieu no Brasil, na banca examinadora.

Esta categorização estaria bastante próxima da realizada por Catani, Catani e Pereira (2001b). A relação genérica equivaleria ao que os autores denominaram de apropriação incidental, e a relação direta, à apropriação conceitual tópica. A relação aprofundada teria distribuição similar à apropriação do modo de trabalho, tendo inclusive uma porcentagem semelhante à verificada pelos autores do trabalho que examina os periódicos. Pode-se perceber, no entanto, uma modificação, em termos proporcionais, à apropriação conceitual tópica ou relação direta no caso do exame das teses e dissertações, em que se enquadra a maioria dos trabalhos. Acredita-se, de forma hipotética, que a mobilização dos conceitos e a sistematização do objeto de estudo com o quadro teórico de análise do autor se faça presente pelo formato da produção acadêmica em que o problema deve ser respondido a partir de um referencial teórico e de dados que sustentem a construção das pesquisas e que deve estar suficiente e amplamente apresentado. Em um artigo, muitas vezes o autor pode fazer o encaminhamento de seu texto suprimindo os alicerces do embasamento teórico que promoveu sua reflexão, ou realizar tal referência de forma mais sintética.

É possível notar também no Gráfico 6 a incidência de três resumos em que há indícios de que se realizou uma leitura indireta da teoria sociológica de Bourdieu. As leituras indiretas podem ser caracterizadas quando o pesquisador não recorre à fonte direta da obra do autor, mas faz uso da compreensão de comentadores que escreveram sobre a abordagem em questão. Tais trabalhos não

poderiam, portanto, estar classificados entre nenhuma das outras hipóteses de relação por constituírem-se em uma leitura artificial.

Sendo a leitura realizada a partir de comentadores importantes ou não do autor, destaca-se que, nesse nível de ensino (pós-graduação), é imperiosa a formação teórica e prática do pesquisador que tem como compromisso desafiar-se na tarefa de leitura e de determinação do sentido de teorias, a fim de construir um conhecimento novo. Pela complexidade da obra e buscando também prestigiar os excelentes comentadores brasileiros, seus esclarecimentos e ponderações podem servir de suporte para a leitura do autor no original, mas não substituir a leitura e interpretação individual do pesquisador.

Para categorizar o resumo como indiciário de uma pesquisa que estabeleceu uma relação direta com a abordagem sociológica de Bourdieu, verificou-se a inclusão nos resumos de expressões como: “discute à luz das teorias de Bourdieu”, “o quadro teórico se fundamenta em Bourdieu”, “o suporte teórico foi a teoria de Bourdieu”, “a análise foi feita com base no pensamento de Bourdieu”, “matriz de análise construída nos trabalhos de Bourdieu”, “no aporte bourdiano” e ainda “referencial teórico básico...”, “interlocutor privilegiado...”, “a ferramenta de análise foi o conceito de...” e outras expressões.

Importante frisar que o comprometimento com a teoria do sociólogo, não garantiu automaticamente uma interpretação sem ressalvas de seu quadro teórico de análise. Exemplificam-se essas ressalvas com os resumos que realizaram interpretações que apontam incompatibilidades com o que pode ser apreendido da abordagem do autor.

Comprova-se a afirmação acima colhendo alguns trechos de tais resumos, como dois deles em que aparecem as expressões “aparelho ideológico de Estado” e “aparelho ideológico de Estado dominante” para referir-se à escola. A incompatibilidade da expressão em trabalhos que afirmam utilizar-se das contribuições da teoria sociológica de Bourdieu deriva do entendimento de que para o sociólogo francês, “o sistema escolar é um campo”<sup>243</sup>. Quando perguntado por que não utiliza a denominação de aparelho de Estado para se referir à escola, como é

---

<sup>243</sup> BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie...**, 2002d, p.136.

tratada em outras teorias<sup>244</sup>, Bourdieu (2002d) diferencia o campo de aparelho afirmando que a noção de aparelho reintroduz o aspecto negativo do funcionalismo e que um campo só se transforma em aparelho em seu estado patológico, ou seja, quando os dominantes têm meios para anular a reação dos dominados, quando cessam as lutas simbólicas e os efeitos do senso de jogo presentes em todos os espaços sociais<sup>245</sup>.

Outra incompatibilidade pôde ser atestada na leitura de um resumo que descreve, como tema da tese de doutorado, a intenção de compreender a dinâmica da reprodução e da transformação na prática cotidiana do professor de sala de aula, nomeando Bourdieu, Bowles e Gintis como autores representativos da reprodução e Apple e Giroux para discutir a transformação. Como já foi salientado anteriormente, ao construir sua teoria sociológica Bourdieu buscou ultrapassar as rupturas e mediar, com seus conceitos-chave, elementos dicotômicos.

Referir-se a Bourdieu descrevendo-o como o teórico da reprodução, sublinhando o fatalismo e o determinismo que se acredita existir em suas argumentações, tem a ver, segundo o próprio autor, com a visão que se tem da Sociologia de uma forma geral. Bourdieu (1988a) afirma que a Sociologia incomoda e, enquanto bode expiatório, o sociólogo incomoda por promover um debate constante com a realidade, com coisas vivas em um terreno em brasa, com automatismos verbais e mentais, com idéias pré-concebidas.

É preocupado com este debate que Bourdieu pondera, e por isso às vezes é mal interpretado, que a análise do sistema de ensino não incita ao otimismo e se pergunta: “por que vemos mudanças, onde existe continuidade e, por outro lado, quais são as mudanças reais?”<sup>246</sup>.

Bourdieu (2002l), longe de parecer fatalista, pessimista, porta-voz do reprodutivismo, quer ser denunciador. Argumenta que,

---

<sup>244</sup> Um exemplo dessa conotação da escola como aparelho de Estado pode ser vista na leitura de ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999. 79p. O autor traz uma proposta estrutural do pensamento marxista e divide os aparelhos em aparelhos repressores de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, que funcionam por meio da ideologia e entre os quais se inclui a escola.

<sup>245</sup> Para uma complementação desta discussão, verificar BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie...**, 2002d, pp. 136-137.

<sup>246</sup> BOURDIEU, P. Entrevista. In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola...**, 2002l, p.20.

quando o sociólogo diz que as estruturas tendem a conservar ou manter a ordem social, o que se trata de um fato constatado, percebe-se tal declaração como conservadora. Basta pensar um pouco para encarar o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação, como um enunciado de caráter revolucionário<sup>247</sup>.

Nesta mesma linha de raciocínio Sapiro e Pinto (2004) afirmam que,

Quanto à avaliação do que se modifica e o que não se modifica (ou seja, se reproduz), não é uma questão de preferência individual, mas de investigação empírica. Pode-se julgar, a partir de dados empíricos o grau de permanência das características de algum universo social, sem esquecer que, às vezes a modificação aparente pode encobrir modos de conservação que visam preservar o capital (social, cultural de um grupo)<sup>248</sup>.

Outro resumo que faz uma menção genérica a Bourdieu e aborda a questão da disciplina escolar, alia o sociólogo com a teoria desenvolvida por Michel Foucault. É importante frisar que, apesar de terem em comum em suas teorias a centralidade do corpo nas relações de poder e dominação, Bourdieu sempre deixou clara a diferença entre os dois autores com relação às práticas disciplinares<sup>249</sup>. Afirma que,

sobretudo após os trabalhos de Michel Foucault, poder-se-á pensar na normalização exercida pela disciplina das instituições. Contudo, é preciso deixar de subestimar a pressão ou a opressão, contínuas e por vezes despercebidas, da ordem ordinária das coisas, os condicionamentos impostos pelas condições materiais de existência, pelas surdas injunções, e a 'violência inerte' (...) das estruturas econômicas e sociais e dos mecanismos por meio dos quais elas se reproduzem<sup>250</sup>.

Quando Bourdieu cita a violência inerte, ele está se referindo à violência simbólica. É no conceito de violência simbólica, como o desconhecimento fundado sobre o ajustamento inconsciente de estruturas subjetivas para estruturas objetivas, que ele destaca a diferença que separa sua teoria da teoria *foucaultiana*<sup>251</sup> da dominação como disciplina ou adestramento<sup>252</sup>.

---

<sup>247</sup> Ibidem.

<sup>248</sup> SAPIRO, G.; PINTO, L. Introduction In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, Sociologue**. Paris: Fayard, 2004, p.14.

<sup>249</sup> Em entrevista a Philippe Mangeot, Bourdieu responde sobre as diferenças e as aproximações entre suas teorias e as de Michel Foucault. Verificar em BOURDIEU, P. À contre-pente. Entretien avec Pierre Bourdieu réalisé para Philippe Mangeot. **Vacarme**, Paris, nº. 14, 2001k. Disponível em <http://vacarme.eu.org/article224.html>. Acesso em dez.2002.

<sup>250</sup> BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**..., 2001g, p.172.

<sup>251</sup> Para um entendimento aprofundado ler FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

<sup>252</sup> Verificar complementação em BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une anthropologie réflexive**..., 1992.



Como o resumo em questão traz como foco a autoridade, as ações punitivas e a vigilância na escola, pode-se analisar que a linha de pensamento penderá para a análise da escola enquanto instituição disciplinar interpretada como uma das organizações de confinamento, disciplinamento, vigilância e controle constantes, concepções ligadas muito mais às construções teóricas de Foucault do que as desenvolvidas por Bourdieu, que não interpretava a disciplina da forma como seu contemporâneo e conterrâneo em Filosofia o fez e que não acreditava que a disciplina fosse responsável pela forma como os alunos aderem à ordem escolar.

Para Pierre Bourdieu, cada campo possui uma *doxa* específica, ou seja, um conjunto de pressupostos cognitivos e valorativos, cuja aceitação é imposta aos agentes que pertencem a esse campo. No campo escolar essa aceitação é estratégica e o novo postulante faz uma tentativa de compatibilizar seu *habitus* primário por uma busca de reconhecimento socialmente qualificado<sup>253</sup>, processo altamente carregado de afetividade em que, numa transação permanente, o aluno admite renúncias e sacrifícios em troca de provas de reconhecimento, de consideração ou admiração. Esta estratégia dos novos postulantes para entrar no campo pode contribuir para explicar as relações que ocorrem na escola, mesmo com os alunos que iniciam o primeiro ano do ensino fundamental, e que não derivam essencialmente de disposições disciplinares, ou seja, as crianças se ajustam e aceitam determinadas normas escolares, que abrangem determinações de espaço, de tempo, de práticas e de rituais presentes na ordem escolar, por buscarem reconhecimento, mesmo que tais normas se mostrem incompatíveis com suas necessidades<sup>254</sup>.

Como outro exemplo que coloca em questão as associações e utilização da abordagem de Bourdieu, cita-se um trabalho que explicita ter usado em sua análise os estudos de Bourdieu e Passeron, declarando em seguida que o tema seria tratado sob uma ótica marxista.

Como afirma Bonnewitz (2003), as relações entre Bourdieu e Marx não são simples de descrever. Bourdieu sempre foi reticente a declarar sua adesão ao

---

<sup>253</sup> Apontamentos complementares em BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas...**, 2001g e BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une anthropologie réflexive...**, 1992.

<sup>254</sup> A partir de MEDEIROS, C. C. C. de. **O corpo em escolarização**: elementos para análise da construção do corpo social. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003.

pensamento de Marx e sua análise sociológica é marcada por múltiplos questionamentos e rupturas em relação à tradição marxista<sup>255</sup>. Bourdieu se inscreveria mais claramente em um âmbito durkheimiano. Para o comentador, a obra do sociólogo francês “edificou-se fora dos caminhos balizados pela reflexão marxista, tomando como objeto de estudo áreas consideradas menores pelo marxismo ortodoxo, como os estudos sobre a cultura”<sup>256</sup>.

Ainda segundo Bonnewitz (2003), entre outras diferenças pode-se destacar que, mesmo sendo um pensador envolvido politicamente, Bourdieu não se debruçou na elaboração de doutrinas de salvação. Estende a luta de classes às lutas simbólicas, e na noção de dominação simbólica está a superação do pressuposto marxista de que existem relações de força somente entre as classes sociais. Bourdieu também critica Marx pela eliminação da verdade subjetiva do mundo social contra a qual propôs a verdade objetiva.

É preciso então olhar com cuidado as associações de Bourdieu com outros autores, encontradas nos resumos, sendo a lista extensa e delicada quando se pondera sobre as contraposições que as diversas correntes teóricas podem sugerir. Como afirma o próprio Bourdieu (2000a), existem aproximações entre conceitos ou entre autores que não se podem fazer, porque esses conceitos ou esses autores pertencem a universos que se excluem. Mas, da mesma forma, podem ser encontrados autores que se reúnem perfeitamente à abordagem do sociólogo.

Dos nomes encontrados nos resumos (compatíveis ou não) citam-se, entre outros, Passeron, Marx, Weber, Althusser, Foucault, Lacan, Certeau, Chevallard, Lefevre, Bernstein, Apple, Geertz, Bachelard, Mauss, Heller, Morin, Moscovici, Dewey, Braudel, Vigotsky, Bakhtin, Champagne, Mead, Goodson, Dubar, Durkheim, Habermas, Chervel, Tardiff, Gramsci, Giroux, Chartier, Perrenoud, Forquin, Elias e Freire.

---

<sup>255</sup> BOURDIEU (2002I, p. 17) chegou mesmo a afirmar que: “quando todos os intelectuais eram marxistas, eu era weberiano, porque eles me irritavam e para irritá-los. E também para defender a autonomia da pesquisa contra modismos. Muitos desses marxistas precoces tornaram-se muito conservadores e me denunciavam, hoje em dia, como o último dos marxistas, o que nunca fui e nem serei”.

<sup>256</sup> BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.20.

Com relação a esse último autor, encontra-se em um resumo a associação entre a noção de reprodução cultural e social e a teoria da resistência, contando para esse paradigma teórico com as argumentações de Paulo Freire. Deve-se abrir um parêntese para comentar que Bourdieu era reticente com relação à idéia de resistência. Apesar de seu conceito de campo abordar a noção de luta e de possibilidade de mudança, Bourdieu acreditava que a resistência seria uma ilusão populista que alimenta um debate simplista e que ignora os efeitos da condição dos dominados que os inclinam para a violência simbólica, engendrados pela exposição precoce e contínua a esta violência, ou seja, os dominados interiorizam sua dominação e por isso se reconduzem à opressão da violência simbólica, tornando improvável a resistência, no sentido de uma grande revolução<sup>257</sup>.

Corroborando com o acima descrito, Catani, Catani e Pereira (2001a) defendem que a resistência para Bourdieu não é um componente eliminável do processo de reprodução social, mas que o autor mostra como é forte a adesão *dóxica* dos agentes sociais à ordem estabelecida. Em se tratando da área da Educação, os comentadores afirmam que,

como o sistema de ensino, sobretudo a partir das formas de classificação escolarmente sancionadas e reproduzidas, está implicado nesta adesão, quer dizer, nessa cumplicidade impensada, pré-reflexiva, incorporada como uma 'segunda natureza' (...) toda a discussão reprodução *versus* resistência fica, a partir daí, destituída de sentido científico<sup>258</sup>.

É por isso que o autor aposta no compromisso da abordagem sociológica que pode fazer com que os agentes tomem consciência das relações de dominação que, em todos os níveis e em todos os setores, inclusive no da cultura, governam o mundo social. Esse compromisso é o de perceber e descrever objetivamente o contingente intrínseco dessas relações que se caracteriza pela variabilidade e pela vulnerabilidade. Para Bouveresse e Roche (2004), lembrando as afirmações de Bourdieu, “descrever o que é, no mundo social, é sempre mostrar também que poderia ser diferente, ou seja, o que não é, pode se tornar”<sup>259</sup>.

---

<sup>257</sup> Para aprofundar esta discussão, verificar BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas...**, 2001g.

<sup>258</sup> CATANI, A.; CATANI, D.; PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área..., 2001a, p.69.

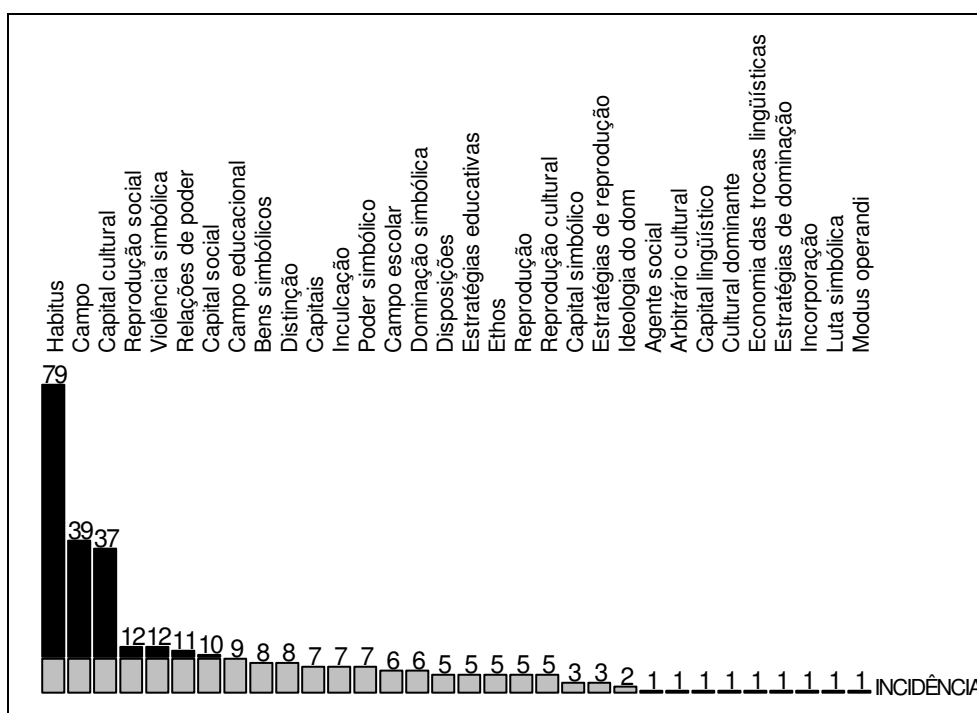
<sup>259</sup> BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. Avant-propos. In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris: Odile Jacob, 2004, p.10.

Se em alguns resumos foram apontadas algumas ressalvas às formas de apropriação do quadro teórico de análise de Bourdieu, muitos trabalhos demonstraram uma utilização da abordagem que pode ser considerada compatível com os pressupostos da mesma. Exemplifica-se tal compatibilidade em trabalhos que investigaram, por exemplo, como se formam na família os mecanismos afetivos e cognitivos envolvidos com a manutenção da estrutura social e como estes mecanismos se refletem no aluno; a herança simbólica na produção da escolarização linear da população dos centros urbanos e não-linear em habitantes da periferia; as relações dos saberes e práticas escolares e sua contribuição para a reprodução cultural e social; o processo de construção da prática pedagógica e as disposições do professor; as estratégias familiares diante da Educação; a relação da herança cultural, do percurso escolar e da trajetória profissional; o processo de socialização do professor; as instituições voltadas para a formação da elite; a escolha do estabelecimento de ensino como estratégia de distinção realizada por famílias pertencentes à elite econômica e cultural; o conceito de *habitus* relacionado ao saber docente, ao saber da experiência e à prática pedagógica e ainda o *habitus* como dispositivo de ação que orienta a prática dos indivíduos, proposições incorporadas nas práticas e discursos do professor; o impacto da avaliação e do veredicto escolar na vida dos indivíduos; as relações sociais que se dão nos campos familiar e escolar como instrumento para compreender o sucesso escolar; a dominação masculina como integrante da constituição do campo educacional e da formação e conservação do *habitus*; a forma como o currículo pode promover a violência simbólica no ambiente escolar; a percepção do professor acerca do fracasso escolar a partir da deficiência cultural e da ideologia do dom e também a comunicação pedagógica e suas representações no fenômeno do fracasso escolar a partir do capital lingüístico de discentes oriundos da classe popular; a relação entre o desempenho escolar e o capital cultural dos alunos; a construção do corpo social a partir das práticas escolares; entre outros.

## 2.6 CONCEITOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU ENCONTRADOS NOS RESUMOS

A partir da leitura dos resumos, foi possível observar quais os conceitos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu são mais citados nas teses e dissertações e construir o Gráfico 7 (a partir da Tabela 11 em Apêndice).

GRÁFICO 7 – INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS DE BOURDIEU NAS TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES



FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

O conceito mais citado é o de *habitus*, seguido do conceito de campo e capital cultural, bem como as noções de violência simbólica e reprodução social com o mesmo número de incidências. O termo “relações de poder” também aparece na seqüência, ressaltando que se teve um redobrado cuidado na seleção dos resumos por esse termo de busca, uma vez que várias outras abordagens teóricas utilizam a mesma expressão. Os resumos em que tal termo foi encontrado também referenciavam outros conceitos/termos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu e denunciavam sua conexão com a referida abordagem em uma redação característica para explicar a pesquisa.

Ressalta-se que para detectar o conceito de campo, foi necessário realizar uma combinação de palavras, já que, se selecionado sem maiores referências de seu contexto, disponibilizava um número muito grande de resumos referentes à utilização variada do termo nas bases de dados. O mesmo ocorreu com o termo capital que foi selecionado em associação com as palavras “cultural”, “social” e “simbólico”, bem como os demais termos de busca compostos por uma expressão de duas palavras.

Os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural são característicos da teoria sociológica de Bourdieu e fazem parte de uma forma de associar imediatamente os termos ao autor que os forjou. São conceitos fundamentais e que podem proporcionar uma relação dinâmica com o que está sendo percebido no campo empírico. Independentemente de sua forma de aplicação, a intenção do pesquisador parece ser sempre a de explicar o fenômeno verificado, utilizando os conceitos enquanto matrizes de análise. O conceito de *habitus* e de campo, por estarem interligados desde sua concepção, acabam por figurarem, na maioria dos casos, em combinação. A noção de capital cultural está diretamente ligada às concepções do sociólogo com o sistema de ensino, por isso a incidência privilegiada do conceito na construção dos trabalhos. Esses três conceitos são de longe os mais citados e explorados também por comentadores de Bourdieu, o que contribuiria para uma utilização sistemática na produção discente, em preferência a outros que também estão ligados à sua abordagem sociológica da escola, mas que não são tão referenciados por comentadores. A utilização das outras noções como, por exemplo, as noções de arbitrário cultural, *illusio*, estratégia, dominação simbólica, veredicto escolar, ideologia do dom, entre outros, demandaria uma leitura mais aprofundada da obra do sociólogo e o acesso a outras publicações que só mais recentemente estão à disposição dos leitores.

Ao buscar perceber, a partir dos resumos, como os conceitos foram interpretados e utilizados, verificaram-se determinações de significados variados. Exemplificam-se essas interpretações colhendo alguns sentidos dados aos conceitos, como no caso de um trabalho que aborda os “*habitus* disciplinares”. A pesquisa em questão propõe a investigação da formação dos pilares da disciplina sob a forma de “*habitus*”. Como já foi explicitado, Bourdieu aborda o problema dos condicionamentos de forma diferente aos pressupostos da disciplina no formato de

Foucault. Outro trabalho aborda a “apreensão do *habitus*”. Na verdade o *habitus* não seria apreendido – mentalmente assimilado, compreendido – e sim aprendido, incorporado, passando então pelo corpo e não pela consciência. Enquanto disposições incorporadas, se traduz como sendo um produtor de ação adaptado à lógica do campo social, mas é também produto de um condicionamento histórico e social. A tomada de consciência com relação a estas disposições só acontecerá com a auto-análise, sendo esta determinada pela estrutura original do *habitus*. Esse mesmo argumento é válido para as ponderações sobre um resumo que pretendeu investigar uma “mudança de *habitus*”.

Longe de imputar ao conceito de *habitus* um viés mecanicista, crítica comumente feita à noção como um enunciado incapaz de dar conta de mudanças sociais e de inovação, deve-se pensar que sua dimensão dialética depende das experiências que serão confrontadas com as disposições previamente adquiridas e com a constituição social do agente. A desnaturalização de condutas incorporadas e a revisão da corporificação da ordem social vigente só serão possíveis ao preço de uma mudança no que está inscrito na objetividade e na subjetividade do indivíduo. Mas não se descarta a possibilidade de, a partir de uma investigação em nível microsocial, identificar elementos modificadores nas práticas dos indivíduos. A questão é que no caso da pesquisa identificada, o resumo não deixou clara qual a perspectiva deste olhar para a mudança, sendo também um dos trabalhos em que não foi possível estabelecer o grau de relação com a teoria sociológica de Bourdieu.

Em um dos resumos, o único das três bases, encontra-se a distinção do *habitus* em *habitus* primário e *habitus* secundário. Trata-se de uma pesquisa que discute a trajetória e os destinos escolares de alunos, analisando a produção de textos. O resumo apresenta indícios de que a pesquisa analisa a trajetória do aluno a partir das disposições primárias que, como já foi anteriormente explicitado, entre todas as ações pedagógicas às quais se é submetido, são as mais decisivas e as mais precoces e que se responsabilizam, à medida que esse primeiro programa está inscrito no agente, por receber e perceber experiências ulteriores que serão compatibilizadas com as mais antigas disposições incorporadas, condicionando, portanto, a aquisição de novas experiências, ou seja, os *habitus* secundários entre os quais o *habitus* escolar.

Além das interpretações dos conceitos, pode-se verificar a utilização de variadas expressões e combinações nos resumos, como por exemplo, *habitus* do professor, *habitus* político, *habitus* social, *habitus* profissional, *habitus* familiar, *habitus* do engenheiro, campo educacional, campo escolar, campo do ensino superior e sub-campo (cita-se neste caso a instituição observada), campo da indústria cultural, campo da educação médica, campo ambiental, campo da profissão de dentista, capital informal, capital pedagógico, *ethos* escolar.

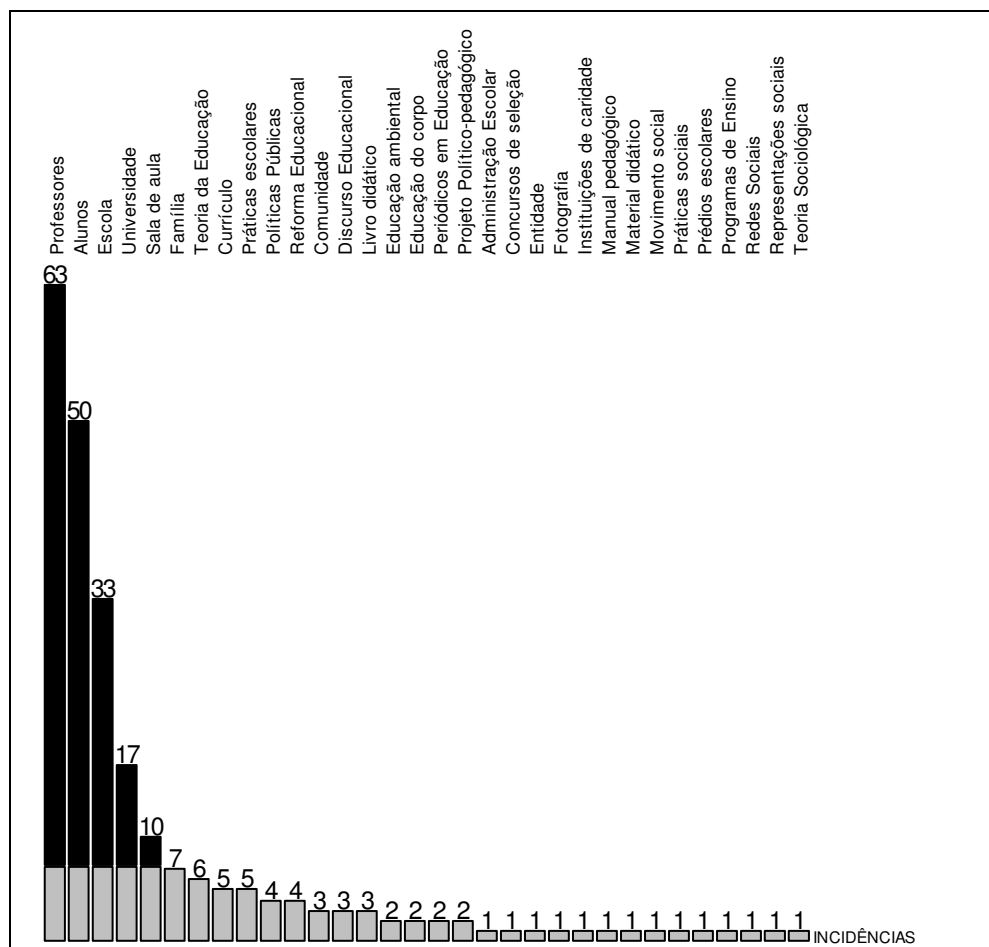
## 2. 7 DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS: TEMAS, UNIDADES DE ANÁLISE E ASPECTOS METODOLÓGICOS ENCONTRADOS NOS RESUMOS

Com o exame dos resumos foi possível verificar informações sobre o desenvolvimento das pesquisas que se utilizaram da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, anunciadas nos resumos. Neste mapeamento observou-se as unidades de análise, os temas e focos das investigações e os aspectos metodológicos em que se buscou perceber a realização ou não de trabalho de campo e as técnicas de pesquisa utilizadas.

A partir dos dados da Tabela 12, relativos às unidades de análise, foi construído o Gráfico 8.



GRÁFICO 8 – UNIDADES DE ANÁLISE – ANPED E CAPES

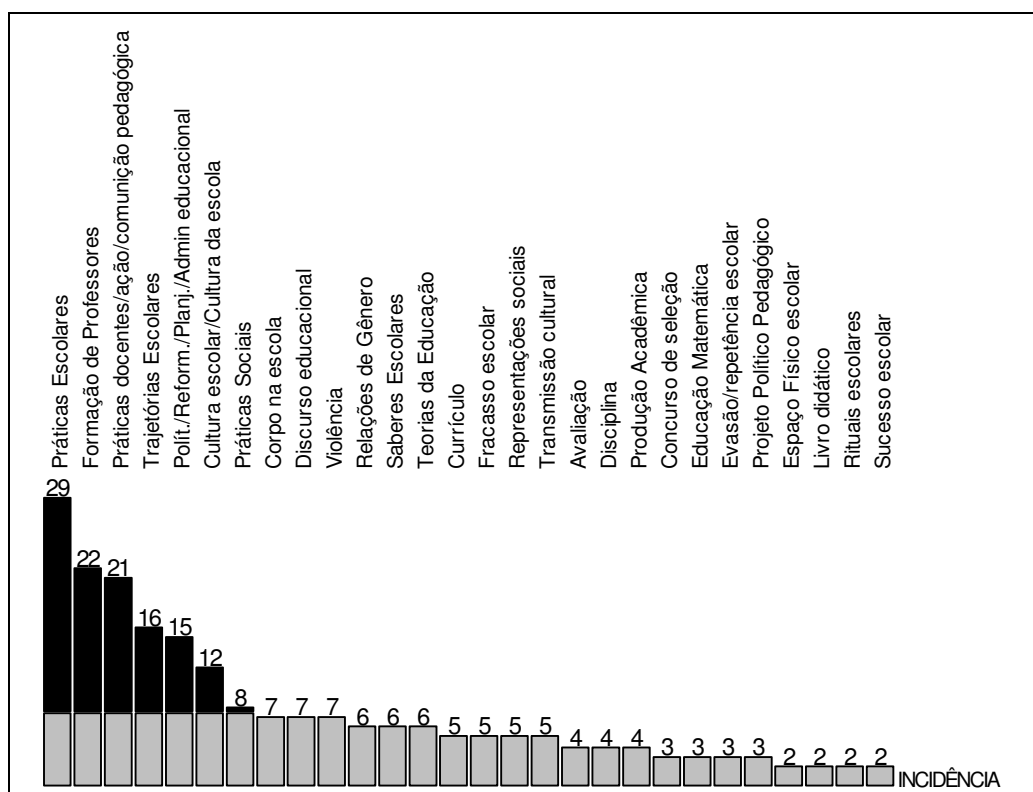


FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Constatou-se que nos resumos observados, foram privilegiados, nas teses e dissertações que referenciam Bourdieu e/ou seus conceitos, o estudo sobre os professores, os alunos, a escola, a universidade, seguidos da sala de aula, da família, das Teorias da Educação, das práticas escolares e do currículo, sendo que alguns resumos apontam a investigação de duas ou mais unidades de análise de acordo com o tema/foco do trabalho, categoria de análise evidenciada no Gráfico 9 logo a seguir (verificar no Apêndice a Tabela 13 correspondente).

GRÁFICO 9 – TEMAS E FOCOS – ANPED E CAPES

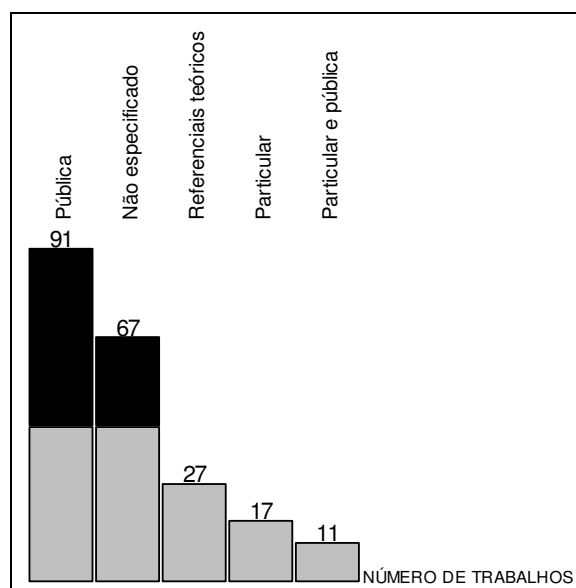


FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Os temas privilegiados das pesquisas são as práticas escolares, seguidas das práticas pedagógicas, formação de professores, política/reforma/planejamento e administração educacional, trajetórias escolares, cultura da escola e cultura escolar. Nesses dois últimos temas, agruparam-se os focos de pesquisa identificados a partir da definição destes termos realizada por Forquin (1993), reunindo, na cultura escolar, trabalhos que estudavam os conteúdos cognitivos e simbólicos, organizados e didatizados, objeto de transmissão no contexto escolar. Já na cultura da escola foram reunidos os trabalhos que tratavam das características de vida próprias da escola, enquanto um mundo social, ou seja, seus modos de produção e de gestão de símbolos. A maioria destes temas foi observada em unidades de análise do tipo pública, como é possível verificar no Gráfico 10, produzido a partir da Tabela 14 (verificar no Apêndice).

GRÁFICO 10 – TIPO DE UNIDADE DE ANÁLISE – ANPED E CAPES



FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Destaca-se que alguns trabalhos estudaram escolas públicas e particulares, comparativamente, e outros realizaram pesquisa a partir de documentos e outras fontes. Infelizmente, por conta da construção do texto, um número significativo de resumos não traz a indicação do tipo de escola analisada ou maiores informações sobre o trabalho de campo.

A preferência em investigar a escola pública pode ter seu argumento com Novais (1995) e seu entendimento de certa unidade no grupo de estabelecimentos públicos que se supõe ter referências comuns, principalmente com relação à estrutura, regimento e diretrizes curriculares, não excluindo com isso, obviamente, as particularidades existentes nas práticas escolares cotidianas.

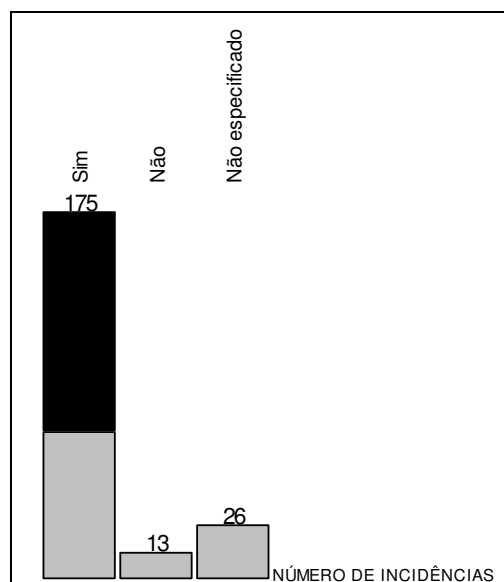
Poder-se-ia assim proceder a generalizações de problemas, mas também de respostas e recursos. Como afirma André (1995), o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Entretanto, isto não impede que se esteja atento ao contexto e às inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, como uma unidade em ação. Para essa autora, o conhecimento em profundidade de um caso pode ajudar a entender outros casos. A generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria

experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos.

Outro argumento de grande relevância para a investigação na rede pública é o fato de que é nessa rede que se encontra matriculada a maioria das crianças e jovens da população brasileira que freqüentam a escola.

Já com relação ao trabalho de campo, o número de incidências está visualizado no Gráfico 11 abaixo em que se verifica que para compor a investigação, 81,77% dos resumos compilados, com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos, para o período recortado, anuncia a realização de trabalho de campo, empregando prioritariamente, enquanto fontes de evidências, a entrevista, a observação, a análise documental e o questionário (observar nos Gráficos 11 e 12<sup>260</sup>, construídos com as Tabelas 15 e 16 respectivamente que podem ser consultadas no Apêndice), lembrando que é apontado por vários discentes dos PPGes, a utilização de mais de uma técnica para o trabalho de campo.

GRÁFICO 11 – TRABALHO DE CAMPO – ANPED E CAPES

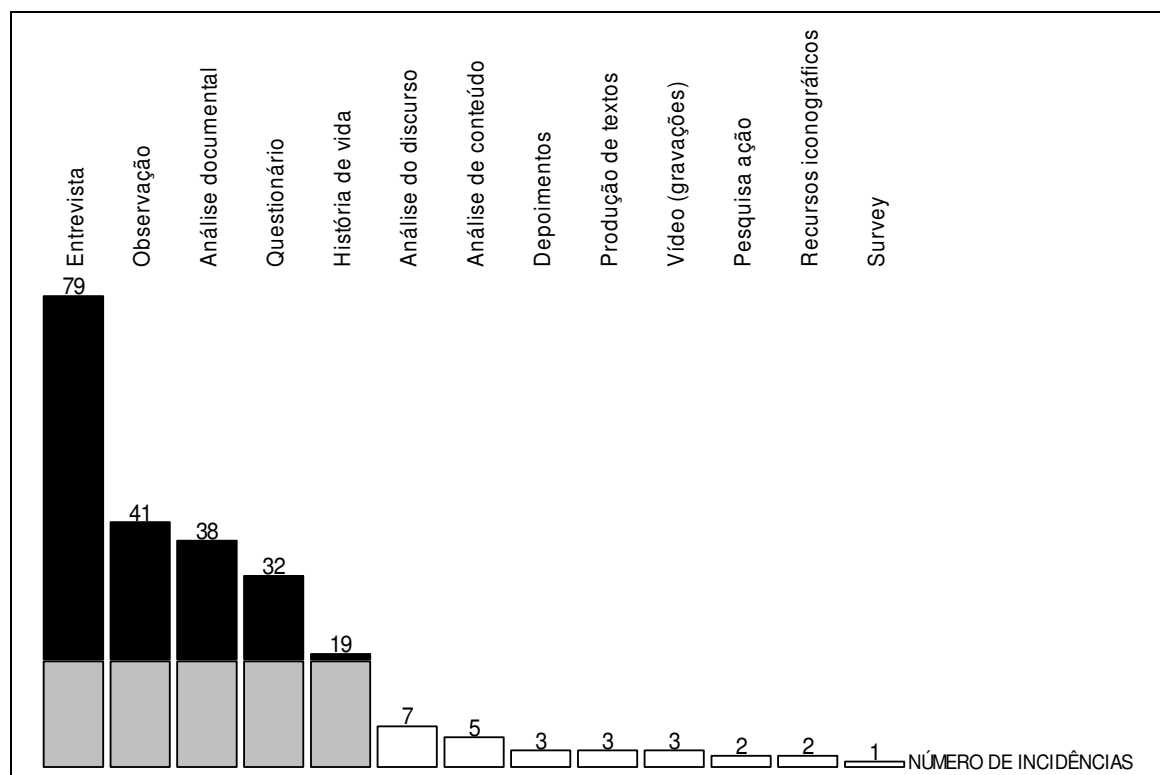


FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

<sup>260</sup> No Gráfico 12 e nos seguintes, estão assinalados em branco os dados que estão abaixo da média do conjunto. O destaque para os valores mais fortes (cinza e preto) ajudam na classificação visual e identificação de grupos.

GRÁFICO 12 – TÉCNICAS DE PESQUISA DE CAMPO EM TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES



FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Destaca-se igualmente em termos numéricos, a história oral que com os depoimentos e os relatos autobiográficos, fazem parte de uma produção de conhecimento considerado recente na área da Educação em que se focaliza a vida profissional dos professores, modificando a visão de que os estudos que mostram relatos de vida profissional de docentes eram pouco considerados na teoria pedagógica por não serem científicos e considerados até como obstáculos diante de inovações técnicas. As propostas de investigação que enfatizam as histórias de vida e os relatos autobiográficos, a partir de uma visão prospectiva que busca elementos para pensar a formação de novos professores, como estratégias para o estudo das práticas e carreiras dos professores, têm tido maior destaque pela compreensão de que as concepções sobre as práticas docentes não se edificam somente nos cursos

de formação e sim se enraízam em contextos e histórias individuais que, por vezes, antecedem até mesmo a entrada na escola e se estendem por toda a vida<sup>261</sup>.

Interessante perceber o movimento do formato das pesquisas em Educação no Brasil para compreender a grande incidência de trabalhos de campo nas pesquisas. Se as primeiras dissertações defendidas na década de 1970, nos poucos programas implantados no país, estimulavam o desenvolvimento de dissertações voltadas para o estudo aprofundado de uma questão de cunho teórico, a abertura a uma variedade considerável de fontes bibliográficas e mais a flexibilização dos formatos de pesquisa, favoreceram a entrada no país das abordagens qualitativas nas pesquisas, sendo até possível verificar um excesso no uso de recursos dessas abordagens, sem cuidar com suas especificidades<sup>262</sup>.

É o que ressalta, por exemplo, Garcia (2001) em sua tese de doutorado quando busca esclarecer e apontar, a partir dos trabalhos desenvolvidos nos PPGE no Brasil, a diversidade de “etnografias”, ou de trabalhos auto-denominados etnográficos. A autora localiza elementos que permitem caracterizar o tipo de trabalho etnográfico que se tem produzido e esclarece que, no Brasil, se tem feito poucos trabalhos que podem ser denominados etnográficos no sentido estrito do termo. Isto se explica pela não apropriação de um conjunto de pressupostos metodológicos, mas também de grandes questões epistemológicas e ontológicas da produção de conhecimento em Ciências Humanas, ainda que se possa partir da premissa que não existe somente uma concepção de etnografia.

Mesmo sem fixar a atenção no modelo de pesquisa apontado nos resumos, é visível a recorrência das técnicas de pesquisa etnográficas (observação, análise documental e entrevistas) para a realização do trabalho de campo, o que também pode ser sintomático de uma forma de apropriação de métodos e de tendências de pesquisa.

No que diz respeito ao universo observado, a preocupação de investigar a tríade escola/professor/aluno, deriva de uma tentativa de compreender os diversos fatores envolvidos nas análises da ação educativa, macrossociologicamente

---

<sup>261</sup> Reflexões a partir de CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.153-163.

<sup>262</sup> Reflexões a partir de LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil..., 2005.

apontados a partir de grandes levantamentos estatísticos e cuja multiplicidade de hipóteses formuladas levou a uma aproximação dos pesquisadores com o ambiente escolar, espaço de interação entre professores e alunos, e das condições concretas de realização do ensinar e do aprender. As escolas e as salas de aula passam a ser vistos como microcomunidades complexas, valorizando-se o acontecer da vida social e a análise do ponto de vista dos agentes<sup>263</sup>.

Percebe-se um interesse cada vez maior por conhecer o leque de significações contidas nos encontros cotidianos que ocorrem no espaço escolar entre os agentes e que conferem aos processos educativos seu real conteúdo, compreendendo igualmente a existência de múltiplas mediações que conduzem a representações de significado histórico e social<sup>264</sup>.

## 2.8 ORIENTADORES DE TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS: BUSCANDO DADOS PARA O SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE

A investigação da última categoria do instrumento de análise dos resumos encontrados para esta pesquisa diz respeito aos professores orientadores. Após uma verificação dos nomes dos orientadores que realizaram mais que uma orientação de trabalhos com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos, construiu-se o Gráfico 13<sup>265</sup>.

No referido gráfico, logo a seguir, é possível visualizar um conjunto de trinta e quatro professores que orientaram mais de um trabalho. Isabel Lelis, Magda Soares e Rosaly Brandão têm seis orientações cada. Norberto Etges e Leila Mafra somam quatro orientações. Com três orientações aparecem Belmira Bueno, Denice Catani, Ester Buffa, José Bueno, Luis Sales, Magali de Castro, Maria Tereza Guimarães e Moisés Sobrinho. Os demais possuem duas orientações cada.

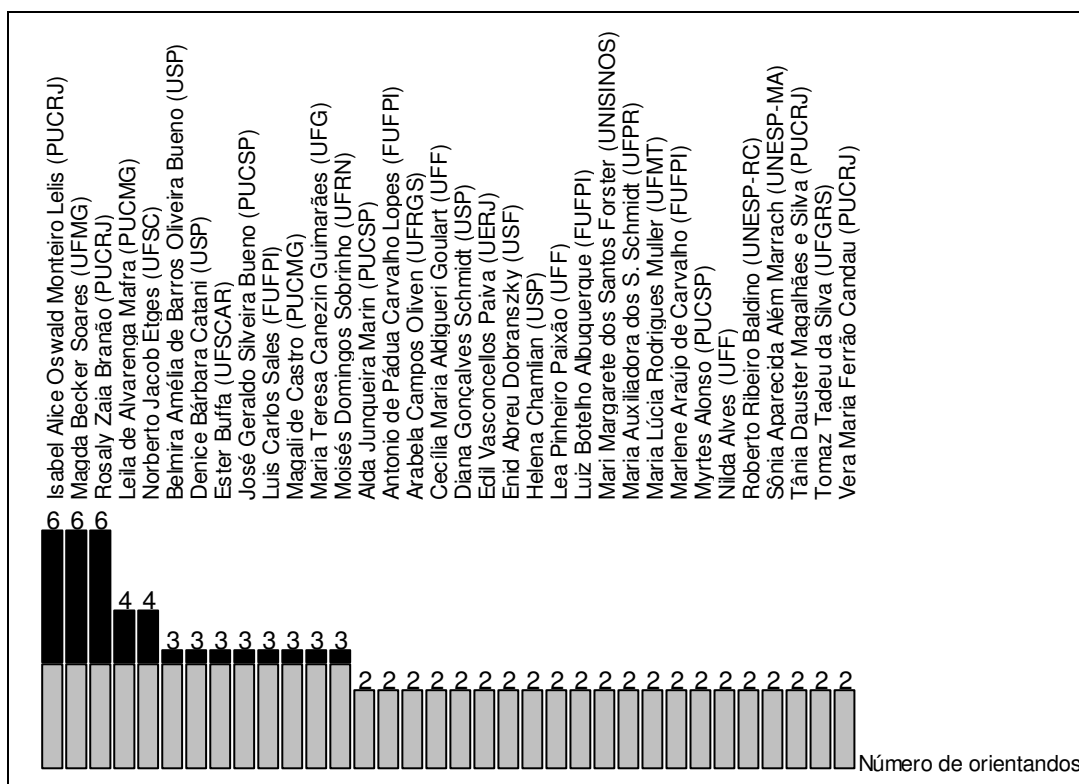
---

<sup>263</sup> Segundo a interpretação de TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-206.

<sup>264</sup> Reflexões a partir de MERCADO, R. Prefácio. In PENIN, S. T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994. p.9-14.

<sup>265</sup> Os dados para a confecção do Gráfico 13 foram colhidos a partir da Tabela 17. Uma listagem geral dos nomes dos orientadores pode ser consultada no QUADRO GERAL DE DADOS DOS TRABALHOS COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES (1977-2004), Quadro 15 em Apêndice, ou também na Tabela 22, referente a LISTA DE ORIENTADORES COM O NÚMERO TOTAL DE ORIENTAÇÕES (ATÉ 2004 E 2005-2006), ao qual se fará menção no item 2.9.

GRÁFICO 13 – LISTA DE ORIENTADORES COM MAIS DE UMA ORIENTAÇÃO



FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Após a manipulação dos resumos das teses e dissertações que faziam referência a Bourdieu e/ou seus conceitos, a observação e comentários das categorias organizadoras que foram elencadas para o aprofundamento da investigação do material empírico do primeiro nível de análise, a leitura da conjuntura de apropriação, bem como a reunião dos programas em grupos por incidência, procedeu-se ao passo subsequente, a exemplo de Garcia (2001) que embasa metodologicamente esta tese.

A partir do exame dos duzentos e treze resumos colhidos das bases de dados da ANPED e da CAPES, delimitou-se um conjunto de instituições aqui denominadas de Centros Produtores de teses e dissertações que utilizam a teoria sociológica de Pierre Bourdieu em suas pesquisas e que têm atuado enquanto divulgadores de tal abordagem por meio da produção discente dos PPGes.



Na impossibilidade de ler na íntegra todas as teses e dissertações destacadas, procedeu-se à seleção de alguns trabalhos que foram indicados pelos orientadores e formadores de pesquisadores no campo educacional, seguindo o critério de que poderiam figurar como exemplificações de apropriações da teoria em questão e assim fornecerem informações complementares.

Parte-se do pressuposto que esses orientadores personificam o “movimento de continuidade”<sup>266</sup> de estudos sobre Bourdieu e a utilização de sua teoria na produção de conhecimento em Educação nos PPGEs no Brasil. Para esses profissionais foi enviada uma carta de apresentação<sup>267</sup>, contendo os dados relevantes da tese e as explicações sobre o preenchimento do instrumento<sup>268</sup> especificamente elaborado, inspirado em Garcia (2001), que foi anexado à correspondência.

Os professores foram selecionados a partir do cruzamento de algumas informações. Primeiramente eles deveriam ter orientado trabalhos nos Centros Produtores (Grupo A), em seguida seria verificada a incidência de orientações que estes professores possuíam em um quadro geral (verificar Tabela 17), que deveria ser mais que uma orientação realizada. Dentro desses programas também se procurou saber se existiam comentadores e estudiosos de Bourdieu, com produção publicada ou que ministrassem cursos sobre o autor nos programas de pós-graduação que, mesmo sem orientações registradas neste recorte de análise, poderiam fornecer informações complementares e sugestões de trabalhos.

Esses comentadores e professores dos programas do Grupo A com menos de uma incidência, além de fazerem parte de bancas examinadoras, dado obtido na leitura dos resumos, são importantes enquanto referência para indicar trabalhos que se apropriaram da teoria sociológica de Pierre Bourdieu em compatibilidade com a abordagem do autor. Se suscitada a questão sobre a necessidade da existência de um maior número de teses e dissertações orientadas por esses professores nas bases de dados consultadas, condicionando a realização do contato, lembra-se que existe uma possibilidade, decorrente da formulação dos

---

<sup>266</sup> GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**..., 2001, p.153.

<sup>267</sup> Verificar Apêndice 17.

<sup>268</sup> Verificar Apêndice 18.

resumos, de que alguns trabalhos pudessem escapar do *corpus* utilizado nesta triagem.

Observa-se, por exemplo, o que ocorreu na UNICAMP. Foram selecionados para receberem o instrumento de informações complementares, todos os orientadores dessa instituição que aparecem na pesquisa dos resumos, mesmo que tivessem uma orientação somente, pois o PPGE foi considerado pelos critérios anteriores de quantidade de produção, como um centro produtor de pesquisa com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos e não poderia ser deixado de lado.

Para localizar os comentadores pesquisou-se no *site* do CNPQ, na Plataforma Lattes, Currículo Lattes, Busca currículo, Busca pesquisadores (busca simples), Assunto: Pierre Bourdieu, obtendo-se duzentos e noventa e sete profissionais de todas as áreas. Selecionando os doutores, ficaram duzentos e oitenta e um, e refinando a busca para os que são da área da Educação e com orientações de mestrado e doutorado e ainda que fossem dos dez PPGE do Grupo A, restaram dez pesquisadores, que já se encontravam na lista de orientadores por incidência. Somente a professora Maria da Graça Setton não possui orientações, mas como comentadora e autora de textos sobre Bourdieu, foi incluída na listagem para contato que pode ser verificada na Tabela 18 a seguir.

TABELA 18 - ORIENTADORES SELECIONADOS PARA CONTATO

| ORIENTADORES                | TOTAL ORIENT. | PPGE    | ANO EM QUE TIVERAM TRABALHOS SOB SUA ORIENTAÇÃO DEFENDIDOS |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----------------------------|---------------|---------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                             |               |         | 85   | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 00 | 01 | 02 | 03 | 04 |
| ALBUQUERQUE, Luiz Botelho   | 2             | FUFPI   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 1  |    |    |
| ALONSO, Myrtes              | 2             | PUCSP   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 1  |    |
| ALVES, Nilda                | 2             | UFF     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 1  |    |    |
| BUENO, Belmira              | 3             | USP     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 1  |    |    | 1  |
| BUENO, José Geraldo S.      | 3             | PUCSP   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 2  |
| CANDAU, Vera Maria          | 2             | PUCRJ   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 1  |    |    |    |    |    |    |
| CANEDO, Letícia Bicalho     | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| CARVALHO, Marlene de A.     | 2             | FUFPI   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |
| CASTRO, Magali de           | 3             | PUCMG   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  | 1  |    |    |
| CATANI, Afrânio Mendes      | 1             | USP     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
| CATANI, Denice Bárbara      | 3             | USP     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 1  | 1  |    |    |
| CHAMLIAN, Helena            | 2             | USP     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    | 2  |
| DEMARTINI, Zélia            | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| ETGES, Norberto Jacob       | 4             | UFSC    |  |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    | 1  | 1  |    | 1  |    |    |    |
| GOULART, Cecília Maria      | 2             | UFF     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |    |    |    |    |
| GUIMARÃES, Aurea Maria      | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |
| KOSSOVITCH, Elisa Angotti   | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| LELIS, Isabel Alice O. M.   | 6             | PUCRJ   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  | 1  |    | 1  | 2  |
| LOPES, Antônio de Pádua C.  | 2             | FUFPI   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| LÜDKE, Hermengarda A.       | 1             | PUCRJ   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |
| MAFRA, Leila de Alvarenga   | 4             | PUCMG   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 2  | 1  |    |    |
| MAHER, James Patrick        | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| MARIN, Alda Junqueira       | 2             | PUCSP   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| NOGUEIRA, Maria Alice       | 1             | UFMG    |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |
| OLIVEN, Arabela Campos      | 2             | UFRGS   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 1  |    |
| PAIXÃO, Léa Pinheiro        | 2             | UFF     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |
| ROSA, Maria Inês            | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |
| SALES, Luiz Carlos          | 3             | FUFPI   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  | 1  |
| SCHMIDT, Diana Gonçalves    | 2             | USP     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  |    |    |
| SETTON, Maria da Graça J.   | C             | USP     |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| SILVA, Tânia Dauster M. e   | 2             | PUCRJ   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  |
| SILVA, Tomaz Tadeu          | 2             | UFRGS   |  |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    |
| SOARES, Magda Becker        | 7             | UFMG    | 1  | 1  |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 1  | 1  |    |    | 1  |    |    |    |    |    |
| UHLE, Agueda Bernadete      | 1             | UNICAMP |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |    |    |    |    |    |
| ZAGO, Nadir                 | 1             | UFSC    |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    |    |
| ZAIA BRANDÃO, Rosaly, H. B. | 6             | PUCRJ   |  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |    | 1  | 2  |    |    |    |    | 2  |

FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

LEGENDA: C - comentadora

Após o envio de trinta e seis instrumentos complementares, primeiramente via e-mail e depois via correio com envelope selado para o retorno das informações, obtiveram-se quinze respostas dos orientadores de teses e dissertações selecionados cujos orientandos utilizam Pierre Bourdieu e/ou seus conceitos para a construção de seus trabalhos.

Dos quinze orientadores que responderam à correspondência, três não recomendaram nenhum trabalho enquanto uma referência de apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Em dois dos casos, os professores afirmaram que

não tinham orientado trabalhos que tivessem se utilizado desta abordagem. Em outro instrumento a professora/orientadora afirmou que embora recomendasse o quadro teórico de análise para seus alunos, citando inclusive os livros *Lições de Aula* e *A economia das trocas simbólicas* como livros que indica para leitura, optou por não indicar nenhum trabalho alegando que todos faziam uma utilização pontual dos conceitos de Bourdieu e assim sendo não poderiam ser considerados trabalhos que exemplificariam uma apropriação do autor.

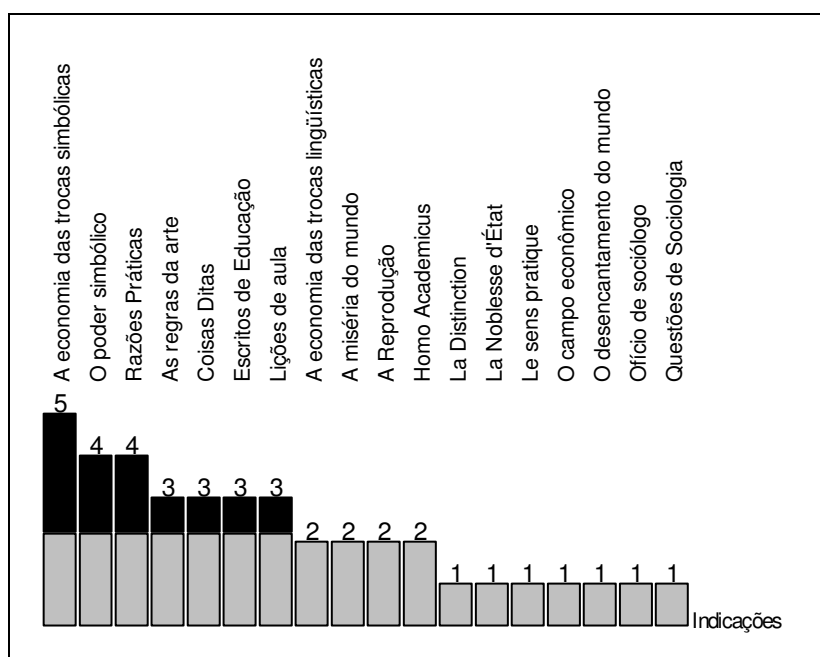
Como uma das professoras recomendou trabalhos para leitura, mas após o exame dos textos percebeu-se que Pierre Bourdieu não constava nas referências, restaram onze orientadores e a indicação de dezenove trabalhos, que constituíram o material empírico do segundo nível de análise que será explorado no terceiro capítulo.

No referido instrumento para levantamento de informações complementares, foi possível perceber que a maioria (73,33%) desses orientadores recomenda aos seus orientandos a utilização da teoria sociológica de Pierre Bourdieu para elaborar o construto teórico das dissertações e teses. Um dos orientadores grifou que recomenda a utilização deste quadro de análise, mas que nem todos os alunos teriam condições de utilizar a teoria de Bourdieu, que é complexa. Só seria recomendado, portanto, para aqueles com condições de fazer um bom trabalho, utilizando esta abordagem sociológica como suporte.

Atestou-se igualmente que 66,66% afirmaram que existem pesquisas que se apropriam da teoria em questão, na área da Educação, desenvolvidas sob sua orientação nos anos de 2004, 2005 e 2006. Com esta questão, mesmo ciente que se estava extrapolando o período de tempo recortado inicialmente nesta pesquisa, tencionava-se mapear um movimento de continuidade nestes programas de maior incidência de referências do sociólogo francês (mesmo porque até o momento em que foi formulado e distribuído o instrumento para colher os dados complementares dos orientadores, a base de dados da CAPES só fornecia os dados até 2004). Foi perguntado não somente se existiam trabalhos neste período mais recente, como também se solicitou a indicação do número de trabalhos e a referência dos mesmos, embora ainda estivessem em fase de elaboração (a complementação no recolhimento das informações também tem a ver com a intenção de prosseguir investigando o tema, mesmo após o término do Doutorado).

Com relação aos títulos de obras de Pierre Bourdieu que recomendam aos alunos, os orientadores citaram várias, inclusive livros não traduzidos. Entre esses títulos destacam-se numericamente em termos de indicações pelos professores, *A economia das trocas simbólicas*, *Razões Práticas* e *O poder simbólico*, como pode ser verificado no Gráfico 14 abaixo.

GRÁFICO 14 – LIVROS DE PIERRE BOURDIEU MAIS RECOMENDADOS PELOS ORIENTADORES



FONTE: Instrumento de informações complementares para os orientadores.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Duas questões do instrumento enviado aos professores foram fundamentais para colher o material empírico do segundo nível de análise. Foi solicitado, dentre os trabalhos orientados, até duas indicações de teses ou dissertações que pudessem ser recomendadas enquanto referência de apropriação da teoria sociológica de Bourdieu e ainda a justificativa do motivo que levava o orientador a considerar estes trabalhos como exemplos de apropriação deste quadro teórico de análise. A partir destas questões, que serão discutidas no capítulo seguinte desta tese, é que foram selecionados os trabalhos que seriam lidos na íntegra.

Mas, por que se impôs a necessidade de ler alguns trabalhos na íntegra? O que se esperava encontrar no exame desse material empírico, constituinte do

segundo nível de análise, que pudesse contribuir para elucidar o problema aqui proposto? A questão principal que se coloca aqui é a investigação da forma como o pesquisador utilizou a teoria sociológica de Pierre Bourdieu. A partir dos resumos foi possível perceber uma grande incidência de trabalhos que tinham uma relação direta com o arcabouço teórico do sociólogo francês, assim como se percebeu igualmente um número restrito de resumos que apontavam uma relação aprofundada. Mesmo nos casos em que o autor foi utilizado como sustentáculo teórico principal da pesquisa, algumas problematizações em relação à utilização de sua abordagem ficaram evidenciadas na leitura dos resumos.

O que se objetivou aprofundar na leitura dos trabalhos na íntegra foi a compreensão da forma como aconteceu essa utilização, buscando elementos complementares aos já destacados na leitura dos resumos. Apoiou-se a decisão nas reflexões e preocupações de Silva (1996) que afirma que a adequada apropriação de Bourdieu não consiste em extrair alguns conceitos de sua obra para aplicá-los mecanicamente à realidade verificada, tentando escolher e definir os conceitos para depois aplicá-los dentro da lógica do “isto é”, “isto não é”, fazendo com que os conceitos preencham o vazio que deveria ser ocupado pela contextualização do que se está verificando empiricamente.

Aplicar a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu de forma adequada,

consistiria em tentar reproduzir seu *modus operandi*, tentar reproduzir o mesmo tipo de raciocínio que caracteriza o pensamento sociológico corporificado nas suas pesquisas, fazer o tipo de perguntas que ele faria. Isso não quer dizer que os conceitos desenvolvidos por Bourdieu não possam ser utilizados, mas que a utilização desses conceitos desencarnada de seu *modus operandi* só pode conduzir à criação de um monstro epistemológico. Seu *opus operatum*, seus conceitos e teoria, seus resultados, transpostos para outro contexto, destituídas das mesmas disposições científicas que o produziram, não fazem o menor sentido<sup>269</sup>.

A dificuldade da efetivação do que expõe Silva (1996) acima é de dupla ordem. Primeiro a necessidade de uma leitura aprofundada do conjunto da obra do autor e, também, a existência de uma matriz mental predominante na área da Educação destacada pelo comentador, ou seja, um tipo de pensamento pedagógico que parece estar no pólo oposto do pensamento sociológico, característico da ação

---

<sup>269</sup> SILVA, T. T. da. Bourdieu e a Educação in SILVA, T. T. **Identidade terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política...**, 1996, p.231.

científica de Bourdieu. Para Silva (1996) a principal característica do pensamento pedagógico é que se trata de uma forma de pensamento humanista e subjetivista, enquanto o pensamento sociológico é uma forma *bourdieusiana* de olhar o mundo social, estabelece um quadro mental disposto a: problematizar as categorias e mecanismos sociais tomados como dados e naturais pelo senso prático; pensar relacionalmente; perceber padrões na aparente desordem e falta de sentido do mundo social; historicizar o mundo social; objetivar o mundo social; desconfiar das formas correntes de nomear e classificar o mundo, compreendendo seus interesses; não dicotimizar o mundo social; destacar como unidade de análise as instituições e práticas localizadas verificando sua homologia com outras instituições e práticas sociais; desvelar os interesses nas e das práticas em relação à manutenção das estruturas e acúmulo de prestígio simbólico e de poder.

Enquanto aspectos complementares de sua argumentação sobre uma análise educacional que utilizasse adequadamente a Sociologia de Bourdieu, Silva (1996) destaca o compromisso da pesquisa em ressaltar uma perspectiva analítica e não uma perspectiva normativa do tema, bem como a preocupação em compreender de que forma as categorias de pensamento e de classificação da realidade se ancoram em determinados interesses e em relações de poder, especificando como a Educação está implicada nesse processo. Deve-se também romper com o senso comum e suas categorias para apreender o mundo social, tornando visível o invisível, produzindo uma desnaturalização, um efeito de desencantamento, sendo justamente neste aspecto que reside o desafio, pois o rompimento das rotinas é uma tarefa bem mais complexa que a mera transposição de conceitos sociológicos. Lembra-se que nas afirmações do próprio Bourdieu sobre o investimento no desvelamento e no afastamento das prenoções, o autor ressalta a dificuldade dessa ação quando destaca que “a influência das noções comuns é tão forte que todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes, é mais professada do que concretizada”<sup>270</sup>.

Ao refletir sobre o que ressalta Silva (1996), compreendem-se então os problemas de se munir da teoria sociológica de Bourdieu, mas realizar a

---

<sup>270</sup> BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.24.

investigação a partir de um *opus operatum* apartado das construções científicas da qual esta teoria originou (rupturas teóricas; de caráter empírico; fruto de um novo paradigma sociológico que busca evitar rotinização e reprodução das maneiras de pensar e agir).

Pondera-se que, ao optar por utilizar o *modus operandi* de Bourdieu na construção de uma investigação deve-se, portanto, privilegiar uma forma de olhar sociológico que tem como ferramentas de trabalho não só seus conceitos, mas uma maneira de apreender o mundo social. Isso não quer dizer que somente os sociólogos poderão investigar a Educação por este prisma e, sim, que os pesquisadores em Educação devem perceber e controlar no campo a relação dos esquemas mentais e corporais para poderem falar “de dentro” do campo a partir de uma “reflexividade reflexa”<sup>271</sup>.

A leitura dos trabalhos na íntegra, portanto, objetivou indicar, nos centros produtores, exemplos de apropriações deste *modus operandi*. Importante ressaltar que o sentido da leitura não foi o de estabelecer um manual para a apropriação do autor, mas sublinhar a colaboração de cada trabalho lido para identificar um formato de apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu nos programas de pós-graduação em Educação, um alicerce que permita a produção de conhecimento nesta área a partir de um referencial profícuo.

## 2.9 OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES: TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU DEFENDIDAS NOS ANOS DE 2005 E 2006 NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

O recorte temporal da pesquisa aqui apresentada delineou-se a partir da disponibilidade das informações encontradas nas duas bases de dados consultadas, ANPED e CAPES. Conforme citado anteriormente, na base de dados da ANPED foram coletados os dados até 1999, e trabalhou-se com o material encontrado na base da CAPES para o período de 2000 a 2004.

---

<sup>271</sup> BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons D'Agir, 2001a, p.174. A reflexividade é uma postura essencial para Bourdieu como já foi destacado na Introdução e no primeiro capítulo do presente trabalho. Relembrando seus princípios, reflete-se com Champagne e Christin (2004) para quem se trata de um esforço permanente, não narcisista, que consiste em submeter a posição do observador à mesma análise crítica à qual é submetido o objeto de pesquisa construído. Seria uma forma de limitar as distorções e erros que o sociólogo pode cometer devido ao fato dele também ser um agente social que partilha propriedades semelhantes às dos indivíduos que ele analisa.



Entretanto, após a localização e análise dos resumos que se referiam a Bourdieu e/ou seus conceitos até 2004, verificou-se que a base de dados da CAPES disponibilizou, no segundo semestre de 2007 (agosto), os dados referentes às teses e dissertações defendidas nos anos 2005 e 2006.

Tais informações serão objeto de estudos no futuro para uma próxima etapa do trabalho de investigação da apropriação de Pierre Bourdieu, que não se encerra com esta pesquisa. Porém os números que registram as incidências nestes dois anos, merecem citação nesta tese.

Considerando a limitação de tempo para olhar em nível de profundidade similar ao realizado para os trabalhos anteriormente encontrados, procurou-se ao menos apontar quantitativamente de que forma, nestes dois últimos anos, a produção discente utilizou-se do sociólogo francês para a construção das pesquisas.

Lembra-se que para os resumos já catalogados foram elencadas categorias organizadoras que auxiliaram a perceber os tipos de relação com Bourdieu, os temas e objetos de pesquisas para os quais se empregou a teoria sociológica desse autor, as técnicas de pesquisa de campo, os tipos de escola investigados, além da verificação de outros resumos do mesmo autor colhidos a partir de termos de busca diferenciados. Os resumos de 2005 e 2006 foram encontrados somente a partir do termo de busca “Bourdieu”.

Até o ano de 2004, duzentos e treze resumos foram inventariados. Nos anos de 2005 e 2006, foram localizados oitenta e três resumos que faziam referência a Bourdieu, sendo trinta e oito em 2005 e quarenta e cinco em 2006, perfazendo, portanto, um total de duzentos e noventa e seis resumos, em todas as bases de dados como se verifica na Tabela 20 abaixo. Os resumos dos anos de 2005 e 2006 somados são responsáveis por aproximadamente 30% do total de resumos encontrados em todos os anos.

TABELA 20 – TABELA GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS ATÉ 2006 – ANPED E CAPES

| PPGE     | 1977 | 1979 | 1980 | 1982 | 1985 | 1986 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | TOT |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| FUFPI    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      | 4    | 2    | 3    | 2    | 1    | 14  |
| FURB     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    | 3   |
| IESAE    | 1    |      | 2    | 2    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 5   |
| PUCMG    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3    | 2    |      |      | 3    | 1    | 12  |
| PUCPR    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| PUCRJ    |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 2    | 3    | 3    | 1    |      | 2    | 6    | 1    | 1    | 23  |
| PUCRS    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1   |
| PUCSP    |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    |      |      | 2    |      | 1    | 4    | 5    | 7    | 23  |
| U.S.MAR  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1   |
| UCB      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      | 3   |
| UCDB     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 1   |
| UCG      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 1    | 1    | 1    |      | 5   |
| UCP      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    | 2   |
| UCS      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1   |
| UEPG     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1   |
| UERJ     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 3   |
| UFAM     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UFBA     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1    |      | 2    | 5   |
| UFC      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 2    |      | 3    | 1    | 8   |
| UFES     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      | 2   |
| UFF      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      | 4    |      | 1    |      | 1    | 1    | 2    | 12  |
| UFG      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 3    | 7   |
| UFJF     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1   |
| UFM      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 2   |
| UFMG     |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 2    |      | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    | 1    |      | 18  |
| UFMS     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UFMT     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2    |      | 2    | 6   |
| UFPB     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    | 2   |
| UFPE     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    |      | 3   |
| UFPEL    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 1    |      | 3   |
| UFPR     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    | 1    | 1    |      |      | 5   |
| UFRGS    |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    |      |      | 3    |      |      |      |      |      | 2    |      | 2    | 1    |      | 1    | 12  |
| UFRJ     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    |      | 1    |      |      |      |      | 2    |      | 4   |
| UFRN     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    | 1    |      |      | 1    | 1    | 4    |      | 9   |
| UFS      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 5    | 8   |
| UFSC     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 2    |      | 1    | 1    |      | 1    | 1    |      |      |      |      | 8   |
| UFSCAR   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    | 1    |      |      | 1    |      | 1    | 5   |
| UFSM     |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1   |
| UFU      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    |      | 2   |
| UNB      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 3   |
| UNESP-AR |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UNESP-AS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 3    | 1    | 5   |
| UNESP-MA |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2    |      |      |      |      |      | 4   |
| UNESP-PR |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UNESP-RC |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 3   |
| UNICAMP  |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 2    | 1    | 2    |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    | 8   |
| UNIMEP   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1    |      | 1    | 4   |
| UNISINOS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 1    | 3    |      | 7   |
| UNISO    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 1    | 1    | 5   |
| UNIVALI  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      | 2   |
| USF      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 1    |      | 3   |
| USP      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 5    |      | 5    | 4    | 2    | 3    | 2    | 4    | 26  |
| TOTAL    | 1    | 1    | 2    | 2    | 2    | 3    | 2    | 1    | 2    | 2    | 2    | 4    | 8    | 10   | 6    | 9    | 15   | 21   | 24   | 21   | 28   | 47   | 38   | 45   | 296 |

FONTE: Base de dados CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

A opção pela inclusão desses dados<sup>272</sup> se deu principalmente pela modificação no número dos chamados centros produtores, levando-se em consideração os critérios estabelecidos para delimitar tais centros. No capítulo dois desta tese destacaram-se dez programas que foram responsáveis pela defesa do maior número de trabalhos que citavam Pierre Bourdieu e/ou seus conceitos, denominados de Grupo A, como programas que apresentaram sete ou mais registros de teses e dissertações, cujos resumos fazem parte do *corpus* do primeiro nível de análise. Com a somatória dos dados de 2005 e 2006, verificou-se que o número destes centros produtores de trabalhos defendidos com referência em Bourdieu, subiu de dez para quinze programas.

É importante visualizar aqui, para efeito de comparação, os dez programas, denominados centros produtores, agrupados a partir dos dados até 2004 e a aparição dos cinco novos centros com a inserção dos dados de 2005 e 2006.

TABELA 21– INSTITUIÇÕES COM MAIS DE SETE INCIDÊNCIAS DE TRABALHOS COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU

|    | <b>Programas</b> | <b>Até 2004</b> | <b>2005-2006</b> | <b>TOTAL</b> |
|----|------------------|-----------------|------------------|--------------|
| 01 | FUFPI            | 11              | 3                | 14           |
| 02 | PUCMG            | 8               | 4                | 12           |
| 03 | PUCRJ            | 21              | 2                | 23           |
| 04 | PUCSP            | 11              | 12               | 23           |
| 05 | UFF              | 9               | 3                | 12           |
| 06 | UFMG             | 17              | 1                | 18           |
| 07 | UFRGS            | 11              | 1                | 12           |
| 08 | UFSC             | 8               |                  | 8            |
| 09 | UNICAMP          | 7               | 1                | 8            |
| 10 | USP              | 20              | 6                | 26           |
|    | <i>Sub total</i> | <i>123</i>      | <i>33</i>        | <i>156</i>   |
| 11 | UFC              | 4               | 4                | 8            |
| 12 | UFG              | 2               | 5                | 7            |
| 13 | UFRN             | 5               | 4                | 9            |
| 14 | UFS              | 3               | 5                | 8            |
| 15 | UNISINOS         | 4               | 3                | 7            |
|    | <i>Sub total</i> | <i>18</i>       | <i>21</i>        | <i>39</i>    |
|    | <b>TOTAL</b>     | <b>141</b>      | <b>54</b>        | <b>195</b>   |

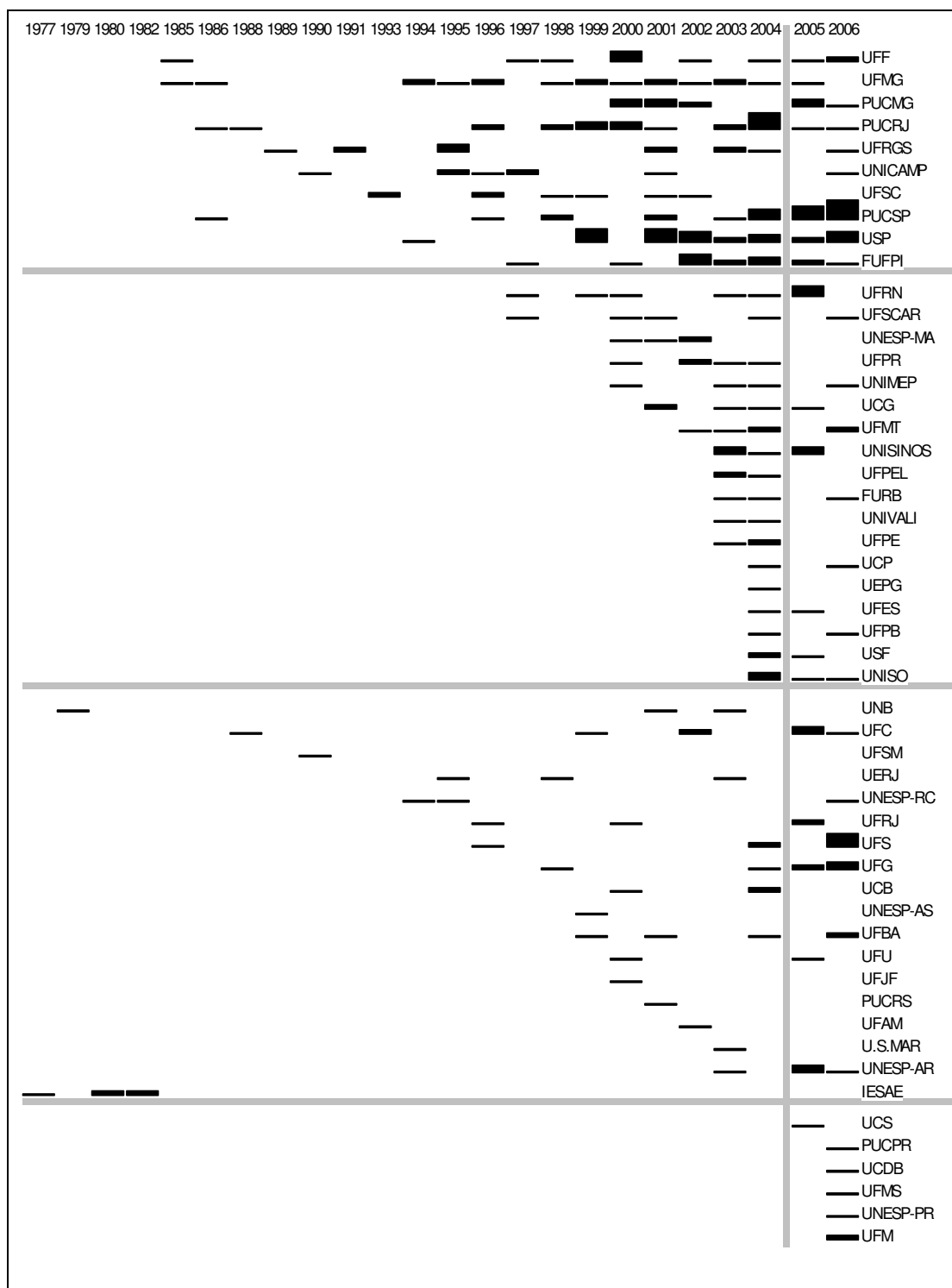
FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

<sup>272</sup> Para verificar a relação de teses e dissertações encontradas neste período, consultar o Quadro 16, QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – CAPES (2005-2006) em Apêndice.

Na seqüência, o Gráfico 15, construído a partir da Tabela 20, permite rápida visualização da relação de todos os dados.

GRÁFICO 15- QUADRO GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS ATÉ 2006 – ANPED E CAPES



FONTE: Base de dados ANPED e CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

É possível perceber não só a incidência de cinco novos Programas de Pós-Graduação em Educação que passam a serem considerados como centros produtores (Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Sergipe e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos), mas também a manutenção dos dez programas já agrupados que aumentaram as defesas de trabalhos, mostrando uma confirmação da tendência verificada de seus comportamentos, bem como uma persistência na evolução temporal, aumentando a incidência de trabalhos. Registra-se como exceção a UFSC, que manteve as oito defesas já apontadas.

Os novos programas integrantes do Grupo A tiveram um número significativo de incidência de teses e dissertações com referência em Bourdieu nos anos de 2005 e 2006 para atingirem suas novas posições. Se haverá uma continuidade nas defesas de trabalhos que se utilizam do mesmo quadro teórico de análise, será preciso verificar na seqüência nos próximos anos, mas eles estão chamando a atenção para este aumento da produtividade. Lembra-se que a UFRN e a UNISINOS faziam parte do Grupo B que reuniu os programas com até cinco incidências concentradas em um período recente. Já a UFC, a UFS e a UFG faziam parte do Grupo C, caracterizado pela rarefatibilidade das defesas, ou seja, um espaçamento de tempo entre a conclusão dos trabalhos.

A UFC, até 2004, apresentava quatro trabalhos defendidos com referência em Bourdieu. Em 2005 e 2006, concentrará quatro defesas, sendo que todas orientadas por diferentes professores. Neste programa, examinando também os dados anteriores, destaca-se a professora Ângela Terezinha de Souza Thierrien, com duas orientações (1999 e 2005), que possui tese de doutorado defendida em 1996, na PUCSP, com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos e que consta como autora discente nos resumos compilados até 2004<sup>273</sup>.

Às cinco defesas verificadas de 1997 a 2004 na UFRN, sendo três dos trabalhos orientados pelo professor Moisés Domingos Sobrinho, somaram-se quatro

---

<sup>273</sup> Na Tabela 22, em Apêndice, é possível verificar uma listagem de todos os orientadores que figuraram nas teses e dissertações com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos, nas duas bases de dados (ANPED e CAPES) em todos os anos investigados. A listagem apresenta uma coluna com o número de orientações realizadas até 2004 e, em outra coluna, o número de orientações em 2005 e 2006. Na terceira coluna encontra-se a soma do total das orientações que realizadas por cada orientador.

defesas, todas ocorridas em 2005. Dois dos trabalhos também foram orientados por Moisés Sobrinho.

A UFS tem cinco dissertações que referenciam Bourdieu, defendidas em 2006, três dessas orientadas pela professora Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, que por sua vez foi orientanda da professora Zélia Demartini, já citada nesta pesquisa como uma das orientadoras de trabalhos que referenciam Bourdieu na UNICAMP, onde a professora Anamaria doutorou-se em Educação em 2003.

A Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Piauí, que aparece em todos os resumos sob a sigla de sua Fundação, FUFPI<sup>274</sup>, são representantes de Programas de Pós-Graduação em Educação das regiões Norte e Nordeste. Estes PPGEs se consolidaram nos últimos vinte anos, encontrando-se nestas regiões cursos e programas que têm crescido em quantidade e se desenvolvido em qualidade, como demonstrado nas avaliações oficiais, na crítica e na aceitação da comunidade científica<sup>275</sup>.

Segundo Ramalho e Madeira (2005), este desenvolvimento e consolidação não é perceptível somente a partir de indicadores mensuráveis estatisticamente, a exemplo do que se viu nesta pesquisa sobre a apropriação de Pierre Bourdieu pelos discentes dos PPGEs, mas trata-se de um novo patamar nas relações constitutivas dos cursos e programas, na formação da pesquisa e da produção de conhecimento na área em questão. Resultado de uma longa trajetória e do investimento na formação de pessoal para constituir novos grupos de docentes pesquisadores e pós-graduados, a pós-graduação nas regiões Norte e Nordeste parece ter se sobrelevado aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais, como os fatores estruturais e geopolíticos que centralizavam na região Sudoeste (onde se encontra 73% dos programas de pós-graduação do país) os investimentos na pós-graduação.

---

<sup>274</sup> Conforme indicado no site desta instituição, a Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI) foi instituída nos termos Lei nº. 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a UFPI. A FUFPI é constituída por um Conselho Diretor, composto por sete membros efetivos, nomeados pelo Presidente da República. O Presidente do Conselho Diretor da FUFPI é, também, o Reitor da UFPI.

<sup>275</sup> A partir de RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. C. A Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.70-81, set/out/nov/dez. 2005.

Na UFG, foram encontrados dois resumos até 2004. Em 2005, o PPGE desta instituição realiza duas defesas de trabalhos que utilizam Bourdieu e em 2006 indica três defesas, subindo de duas incidências no quadro geral, para sete, sendo que o professor Jadir de Moraes Pessoa, que concluiu em 1997 seu Doutorado em Ciências Sociais, realizando também estágio de doutorando na *Université de Paris X – Nanterre*, orientou dois trabalhos. O professor Jadir ministra, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, uma disciplina intitulada “Sociologia e Educação: Pierre Bourdieu”.

A UNISINOS defendeu três trabalhos em 2005, que somados aos quatro compilados até 2004, totalizaram sete investigações que utilizaram o quadro teórico de análise desenvolvido por Pierre Bourdieu para a construção das pesquisas. Duas dessas pesquisas foram orientadas por professoras que já figuraram no Quadro Geral de Dados das teses e dissertações com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos - ANPED e CAPES (1977-2004) (verificar Quadro 16). Trata-se de Mari Margarete dos Santos Forster e Rute Vivian Ângelo Baquero.

Os dois programas que mais aumentaram o número de trabalhos foram a PUCSP, que nos anos de 2005 e 2006 defendeu doze trabalhos, e a USP, que defendeu no mesmo período seis trabalhos.

Na PUCSP foram defendidos cinco trabalhos em 2005 e sete em 2006. Em 2005, quatro teses de doutorado foram orientadas por Alda Junqueira Marin, umas das orientadoras com maior número de trabalhos com esta teoria sociológica de todos os anos nas duas bases de dados, e duas por Maria das Mercês Ferreira Sampaio. Esta última participa inclusive de projetos de pesquisa e escreve artigos em periódicos com a parceria de Alda Junqueira e José Geraldo Silveira Bueno, professor orientador de trabalhos que referenciam Bourdieu que, assim como Bernardete Gatti, também da PUCSP, realiza duas novas orientações nos dois últimos anos investigados. Três trabalhos são orientados por Marcos César Freitas que se doutorou na PUCSP e atualmente atua na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Duas dissertações de mestrado em 2005 e duas em 2006, além de duas teses de doutorado defendidas em 2006, somam os seis trabalhos que são acrescentados no quadro Geral para o Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Excetuando-se uma orientação de doutorado realizada por Belmira Bueno,

que já foi citada como orientadora de trabalhos com referência em Bourdieu, os cinco outros nomes ainda não foram mencionados neste trabalho. Três deles são professores na Linha de Pesquisa “Sociologia de Educação” desenvolvida pelo PPGE da FEUSP.

Nos demais programas do Grupo A que tiveram a incidência de teses e dissertações defendidas aumentadas, foi possível perceber tanto a enunciação dos mesmos professores orientadores já mencionados nos resumos até 2004, como alguns nomes que ainda não figuravam na listagem de orientadores ou nomes que se encontravam, neste período anterior a 2004, na listagem dos discentes. É o caso do professor José Ribamar Rodrigues que foi orientando na USP da professora Belmira Bueno e que em 2005 orientou duas dissertações na FUFPI.

Quanto aos orientadores que já haviam sido citados aponta-se, na PUCMG, a professora Ana Maria Casassanta Peixoto que tinha orientado uma dissertação de mestrado em 2000, e volta a realizar duas orientações em 2005. No mesmo programa, Rita Amélia Teixeira Vilela e Leila de Alvarenga Mafra também realizaram orientações com trabalhos defendidos em 2005 e 2006 respectivamente. Na PUCRJ, as professoras Zaia Brandão e Vera Candau realizaram uma orientação cada uma. Também é o caso de Lea Pinheiro Paixão da UFF que possuía duas orientações anteriores e que orienta mais um trabalho em 2006. Encontra-se também a repetição do nome da professora Maria Alice Nogueira que orienta mais um trabalho que figurou na base de dados consultada em 2005 com referência em Bourdieu.

Nos demais programas, que não compõem o Grupo A, também se pôde perceber que alguns professores voltaram a orientar trabalhos que referenciassem Bourdieu. Citam-se os professores Enid Abreu Dobranszky (USF), Ester Buffa (UFSCAR), Maria Lúcia de Amorim Soares (UNISO), Maria Lúcia Rodrigues Müller (UFMT) e Maria Teresa Canesin Guimarães (UCG).

Com relação aos demais programas que não fazem parte do Grupo A, constata-se que estes apresentam a inclusão de no máximo dois trabalhos defendidos em 2005 e 2006, com exceção da UNESP-ARA que defendeu quatro trabalhos no período. Como tinha uma incidência até 2004, somou cinco defesas e não ascendeu ao Grupo A. Estes trabalhos em número tão significativo para o período podem ser explicados observando que a professora Alda Junqueira Marin



tem atualmente o cargo de “Professor Adjunto Aposentado” da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e contratada como “Professor Livre Docente” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por isso figura nas duas instituições como orientadora de teses e dissertações.

Importante destacar também a inclusão de novos PPGE que apresentaram trabalhos com referência em Bourdieu como a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande - MS), a Universidade Católica de Santos, a Universidade Federal do Maranhão, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente.

Realizando um rápido exame nos resumos, constatou-se que dos oitenta e três textos, sessenta e oito apresentavam um relação direta com a abordagem sociológica de Bourdieu no construto teórico das pesquisas, sendo que em dois textos demonstrou-se uma relação aprofundada com a teoria sociológica empreendida por este autor. Quatorze trabalhos apresentaram uma relação genérica com o sociólogo francês citando-o entre outros autores e em um dos textos verificou-se a leitura indireta de Bourdieu realizada a partir de comentadores.

Os conceitos mais empregados, semelhante às informações colhidas para o período até 2004 são os de *habitus*, campo e capital cultural, seguidos pelas noções de violência simbólica, capital social e reprodução social e cultural. As unidades de análises privilegiadas continuam sendo o professor e o aluno, em temas que abordam a formação de professores, as práticas docentes, as trajetórias escolares, os processos de socialização, as práticas escolares, investigados prioritariamente no campo empírico, com técnicas como as entrevistas, os questionários, as análises documentais e as observações, nas escolas públicas.

Nota-se, portanto, que embora tenha sido grande o número de trabalhos verificados em 2005 e 2006, “promovendo” inclusive cinco novos PPGEs que passariam a compor o grupo denominado de “centros produtores”, tais trabalhos não indicam alterações no formato das referências feitas de Bourdieu até então observadas nos resumos encontrados no período que termina em 2004. Pelo que se percebe nos resumos registrados recentemente, as abordagens a respeito de Pierre Bourdieu e a utilização de seus conceitos, não diferem do que foi constatado nas

leituras de resumos ou teses, realizadas para a produção até o limite estabelecido de 2004.

Ciente do fato de não se poder contar com uma amostra de textos dos cinco novos programas do Grupo A nas análises aqui empreendidas, lembrando que foi neste grupo que foram selecionados os orientadores que indicaram as teses e dissertações para serem lidas na íntegra, no segundo nível de análise, argumenta-se que o papel da leitura dos trabalhos, como será explicado na seqüência, é o de contribuir com elementos representativos de formas de apropriação da teoria sociológica em questão, podendo tal contribuição ser realizada, neste momento, a partir da amostra já colhida.

Justifica-se assim a opção feita por não realizar a nova consulta, levando-se em consideração principalmente a impossibilidade de efetivar tal operação no tempo restante para a finalização da tese e vislumbra-se a oportunidade futura de realizar esta investigação complementar, em uma pesquisa posterior.

### 3. A APROPRIAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: APROFUNDANDO O OLHAR A PARTIR DA LEITURA DE TESES E DISSERTAÇÕES.

*...paradoxalement, ce travail si englobant et si systématique à la fois, a souvent été perçu, appréhendé et assimilé par morceaux et par bribes. Si certains des concepts qu'il a forgés (...) ont été largement utilisés (...) l'économie et la logique d'ensemble de son oeuvre restent grandement incomprises<sup>276</sup>.*

*Loïc Wacquant*

No capítulo anterior apresentou-se o resultado da investigação que mapeou elementos relacionados à presença da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1965 a 2004, em um primeiro nível de análise, incluindo também, a fim de complementar a explanação aqui pretendida, dados relativos aos anos de 2005 e 2006.

Este primeiro mapeamento insere esta pesquisa no conjunto dos trabalhos que se propõem a estabelecer o “estado da arte”<sup>277</sup> ou “estado do conhecimento”, a exemplo de outras nesta mesma perspectiva, que buscam recensear e conhecer o já construído e produzido em determinada área de conhecimento, com objetivos variáveis entre os quais a articulação das análises que pretendam integrar os estudos e seus resultados, o ordenamento periódico das informações, o conhecimento do que já foi construído e produzido, para se buscar o que ainda não foi feito, entre outros.

Aqui, o objetivo foi o de rastrear as teses e dissertações que apontaram a utilização do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu, tentando identificar,

---

<sup>276</sup> “Paradoxalmente, este trabalho, ao mesmo tempo tão abrangente e tão sistemático, foi freqüentemente percebido, apreendido e assimilado aos pedaços e por fragmentos. Se alguns dos conceitos que ele forjou (...) foram largamente utilizados (...) a economia e a lógica do conjunto de sua obra permanecem em grande parte incompreendidas”. BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive**..., 1992, p.14.

<sup>277</sup> Segundo Ferreira (2002, p.258), as pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, são definidas como pesquisas de caráter bibliográfico. Trazem em comum “o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários”.

primeiramente, a partir dos resumos, elementos relacionados à forma de apropriação de sua abordagem sociológica na área da Educação, observando os tipos de pesquisa em que esta abordagem foi aproveitada, os temas privilegiados, as técnicas de pesquisa empregadas para observar unidades de análise diversas, o emprego de seus conceitos e noções para o construto das produções, entre outros.

A partir dos resumos então, apesar das limitações que estas fontes podem apresentar<sup>278</sup>, foi possível conseguir a quantificação e identificação da produção acadêmica que se pretendia mapear, apoiando-se em dados objetivos, concretos e localizados, obtidos a partir das informações fornecidas por um órgão avaliador da pós-graduação no país e de fomento à pesquisa (CAPES) e uma associação nacional que congrega pesquisadores da área em questão (ANPED).

Assim como afirma Wacquant (1992) na epígrafe que abre este capítulo, os dados colhidos após o exame dos resumos, no que diz respeito ao tipo de relação com conceitos e abordagens de Pierre Bourdieu, mostraram que a economia e a lógica do conjunto da obra deste sociólogo francês estão num caminho inicial de apropriação. Averiguou-se que aproximadamente 15% dos trabalhos defendidos nos PPGes, no período de tempo investigado, apresentaram probabilidades de terem estabelecido uma relação aprofundada com o autor; os demais, embora a maioria o citasse diretamente, não poderiam ser classificados nesta categoria.

Entretanto, pode-se registrar indícios de uma modificação neste cenário levando-se em consideração o crescente número de pesquisas que, nos últimos anos, vêm empregando o quadro teórico de análise de Bourdieu; o convite à releitura de sua obra que tem sido feito pelo estímulo do aparecimento de novos livros, do e sobre o autor; a divulgação de pesquisas que se utilizam de sua teoria científica, como um programa de percepção e ação para olhar o campo empírico; as reflexões sobre sua abordagem sociológica publicadas em periódicos e,

---

<sup>278</sup> Segundo Ferreira (2002, p.264) é preciso estar atento ao utilizar-se dos resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos, como lugar de consulta e de pesquisa e como fontes de dados já que “sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre os resumos explicável não só pelas representações diferentes que cada autor do resumo tem deste gênero discursivo, mas também por diferenças resultantes do confronto dessas representações com algumas características peculiares da situação comunicacional, como alterações no suporte material, regras de entidades responsáveis pela divulgação daquele resumo, entre outras variáveis”. Outro ponto destacado pela mesma autora, e sentido nesta investigação, é que a história da pesquisa acadêmica revela que as primeiras dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas na década de 1970 e na primeira metade da década de 1980, raramente traziam o resumo como texto que apresentasse o trabalho, ou eram escritos de forma bastante sucinta.

principalmente, a percepção de um momento diferenciado para a pesquisa em Educação em que novas opções teórico-metodológicas têm encontrado espaço, auxiliando a “diversificação e diversidade da teoria”<sup>279</sup> e também da prática científica e da formação de pesquisadores.

A conclusão desse primeiro nível de análise reafirmou a necessidade de inventariar mais profundamente as formas de apropriação da teoria sociológica de Bourdieu, uma contribuição que somente a leitura integral dos textos finais das teses ou dissertações poderia potencializar.

O exame dos resumos possibilitou revelar aspectos gerais da apropriação do autor no campo educacional brasileiro e, ainda, localizar centros produtores de trabalhos que utilizaram Pierre Bourdieu para a elaboração do construto teórico das pesquisas, centros produtores esses nos quais se buscou obter uma amostra dos trabalhos que utilizaram Bourdieu e/ou seus conceitos, para o segundo nível de análise da investigação.

Assim, como em Garcia (2001), optou-se por examinar detalhadamente apenas alguns dos trabalhos, diante da impossibilidade de ler os duzentos e treze textos cujos resumos compõem o quadro geral de teses e dissertações produzidas com alguma referência a Bourdieu, de 1965 a 2004, colhidos das bases de dados da ANPED e CAPES. Outra decisão inspirada em Garcia (2001) foi a de buscar a amostra dos trabalhos que seriam lidos a partir da definição de um critério que poderia auxiliar na seleção dos textos, seguindo o objetivo proposto para tal leitura, ou seja, o de destacar exemplos de apropriação do *modus operandi* do autor, sublinhando a colaboração de cada trabalho para a compreensão das formas de utilização da caixa de ferramentas legada pelo sociólogo francês, formas estas que estão expressas nas produções discentes e podem ser tomadas como modos de construção do conhecimento científico em Educação.

O critério, portanto, foi o de leitura dos trabalhos indicados pelos orientadores dos diferentes centros produtores identificados, considerados como agentes responsáveis pela formação de pesquisadores que se utilizam deste quadro

---

<sup>279</sup> OLIVEIRA, I. B. de.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº. 95, p.577-599, mai./ago. 2006, p.582.

teórico de análise, e que apontaram quais textos, em sua interpretação, poderiam constituir uma amostra exemplar de um tipo de apropriação.

Conforme relatado no Capítulo 2, após o envio de instrumento aos orientadores e a seleção dos trabalhos, dezenove produções deveriam compor o material empírico para o segundo nível de análise. Após sucessivas tentativas, teve-se acesso a quatorze trabalhos, sendo cinco dissertações de mestrado e nove teses de doutorado, que passaram a constituir o novo *corpus* de análise (Verificar o Quadro 17 na seqüência).

QUADRO 17 - TRABALHOS INDICADOS – *CORPUS* DO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE

| ORIENTADOR                | TRABALHOS INDICADOS             |  |
|---------------------------|---------------------------------|--|
|                           | NOME DO AUTOR                   | TÍTULO DO TRABALHO   |
| ALBUQUERQUE, Luiz Botelho | Guiomar de Oliveira Passos      | (A) Universidade Brasileira e Atitude de classe: a prática docente entre 1930/1960 (1997) (FUFPI - mestrado)   |
| BUENO, José Geraldo S.    | Adarilse Mazzucco Dallabrida    | (B) A inclusão de crianças deficientes no ensino privado de Santa Catarina (2006) (PUCSP – doutorado)  |
| CANEDO, Letícia Bicalho   | Graziela Serroni Perosa         | (C) Três escolas para meninas (2005) (UNICAMP – doutorado)   |
| CASTRO, Magali de         | Maria José de Moraes Pereira    | (D) Disciplina e castigo na escola: um estudo a partir da trajetória de vida de duas professoras do Ensino Fundamental (2000) (PUCMG – mestrado)               |
|                           | Célia Mara Sales Buonicontro    | (E) O processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor: um estudo no curso de Engenharia Mecatrônica da PUCMG (2001) (PUCMG – mestrado)    |
| CATANI, Afrânio Mendes    | João Ferreira de Oliveira       | (F) A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da UFG (2000) (USP – doutorado)             |
| CHAMLIAN, Helena          | Rosemeire Reis da Silva         | (G) Professores de Escola Pública e a Educação Escolar de seus filhos (2001) (USP – mestrado)  |
|                           | Antonio Norberto Martins        | (H) Perfil sócio cultural dos professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo da cidade de São Paulo (2004) (USP – doutorado)                     |
| GOULART, Cecília Maria    | Helenice Aparecida Bastos Rocha | (I) O lugar da linguagem no ensino de História: entre a oralidade e a escrita (2006) (UFF – doutorado)   |
| NOGUEIRA, Maria Alice     | Cláudio Nogueira                | (J) Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior (2004) (UFMG – doutorado)          |
| SOARES, Magda Becker      | Antonio Augusto Batista         | (K) Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios (1996) (UFMG – doutorado)   |
|                           | Alaíde Inah González            | (L) A trama da escola: um revólver sob bombons: uma análise da função da escola pela ótica do teatro (1986) (UFMG – mestrado)                                  |
| ZAIA BRANDÃO, Rosaly      | Cynthia Paes de Carvalho        | (M) Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do Ensino Fundamental à Universidade (2004) (PUCRJ- doutorado) |
|                           | Jailson de Souza e Silva        | (N) Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade (1999) (PUCRJ – doutorado)   |

FONTE: Instrumentos de informações complementares respondido pelos orientadores dos centros produtores de pesquisa que se utilizam da teoria sociologia de Pierre Bourdieu na elaboração de teses e dissertações

O passo seguinte foi o de estabelecer a metodologia com a qual os trabalhos seriam analisados. Optou-se por examinar os textos a partir da análise de conteúdo, nos parâmetros apresentados por Bardin (2006) e Robert e Bouillaguet (2002) que afirmam tratar-se de uma técnica que permite o exame metódico,

sistemático e objetivo do conteúdo de certos textos, a fim de classificar e de interpretar os elementos constitutivos que não estão totalmente acessíveis em uma leitura superficial. Seria a construção de uma aproximação tão rigorosa quanto possível do conteúdo de diversas formas de comunicação verbal, esforçando-se para revelar tendências, essencialmente por atividades de categorização e de classificação, a partir de uma interpretação argumentada<sup>280</sup>.

Segundo Bardin (2006), a partir desta análise das comunicações, como uma tarefa de “desocultação”<sup>281</sup>, almeja-se obter indicadores (quantitativos e/ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens, tratadas a partir da descrição de seu conteúdo e manipuladas para deduzir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e/ou sobre o meio em que foi produzida.

Como afirmam Robert e Bouillaguet (2002), para proceder a uma leitura autorizada, que pretenda trazer contribuições ao esforço do conhecimento de um aspecto de uma organização social (no caso, o campo científico educacional e seus agentes), sendo este no fundo o objetivo da análise da comunicação, com provas verificáveis, mediando posições subjetivas e objetivas e tentando ultrapassar os *a priori* tanto do escritor quanto do pesquisador, é preciso traçar um percurso, estabelecer um método.

Seguindo então as etapas propostas pelos autores consultados para o suporte do método, iniciou-se o trabalho neste estágio da pesquisa por uma *pré-análise* que, conforme Bardin (2006), é uma fase de organização do material empírico propriamente dito, em que se tornam operacionais e sistemáticas as idéias iniciais que conduzem a um esquema mais preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. É a etapa que compreende a escolha dos documentos – levando-se em consideração aqui as regras da representatividade, da homogeneidade e da pertinência –, a preparação do material, os procedimentos de exploração, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

---

<sup>280</sup> Verificar complementação em ROBERT, A. D.; BOUILLAGUET, A. **L'Analyse de Contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

<sup>281</sup> BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006, p.07.

Antes de iniciar o trabalho de análise propriamente dito, elencaram-se questões norteadoras para a verificação do material empírico. Essas questões surgiram após um estudo piloto, apresentado no exame de qualificação da tese, que serviu como um roteiro inicial para a leitura das dissertações e teses selecionadas<sup>282</sup>. As questões incluídas são as seguintes:

### **1. Tema/Problema:**

- a) Tipo de problema apresentado.
- b) Relação do problema com as discussões empreendidas por Bourdieu.
- c) Formas de percurso dos autores das dissertações e teses na utilização da teoria sociológica de Pierre Bourdieu.

### **2. Conceitos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu articuladores da investigação:**

- a) Conceitos e noções de Bourdieu utilizados.
- b) Verificação da transposição dos conceitos.
- c) Verificação da abordagem do pesquisador do esquema teórico-analítico desenvolvido por Bourdieu.
- d) Exame das referências de Bourdieu utilizadas para abordar os conceitos.

### **3. Possibilidades da teoria sociológica de Pierre Bourdieu para a investigação educacional:**

- a) Justificativa para a utilização do quadro teórico de análise de Bourdieu na construção teórica do trabalho e verificação das relações estabelecidas entre o autor e o tema Educação.

### **4. Aspectos metodológicos da investigação:**

- a) Trabalho empírico e estratégias de investigação.
- b) Utilização da teoria sociológica de Bourdieu para construir categorias de análise (categorias forjadas a partir das teorizações e do campo empírico).

---

<sup>282</sup> O estudo piloto foi feito a partir de um trabalho escolhido do total dos resumos e que não fez parte do *corpus* deste segundo nível de análise.



## 5. Referências:

- a) As obras de Bourdieu referenciadas.
- b) Verificação das referências e sua possibilidade de subsídio à discussão e construção do texto.
- c) Inventário de obras de comentadores de Bourdieu.

Estas questões serviram como elementos de análise para a “leitura flutuante”<sup>283</sup>, ou seja, a primeira atividade do método da análise de conteúdo que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações e precisando a leitura aos poucos em função das hipóteses que emergem e da projeção de teorias sobre o material examinado.

Com este roteiro, procedeu-se ao exame completo dos quatorze trabalhos realizando a leitura integral e a codificação, ou seja, “a transformação dos dados brutos dos textos em uma representação do conteúdo, ou a expressão suscetível de esclarecer acerca das características do texto”<sup>284</sup>, por recorte, agregação e enumeração. Os textos então foram fichados para a realização da operação de categorização.

### 3.1 TEMA/PROBLEMA

Os temas explorados nas teses e dissertações examinadas, como já indicado na análise dos resumos, têm como foco a formação de professores, as práticas escolares, as práticas docentes e as trajetórias escolares, privilegiando, como unidades de análise, os professores, os alunos, a escola e a universidade.

Neste segundo nível de análise, com a leitura dos trabalhos na íntegra, objetivou-se explicitar a maneira como tais objetos de pesquisa foram tratados e se a construção do objeto e seu desenvolvimento poderiam revelar uma aproximação com o *modus operandi* sociológico empreendido por Bourdieu.

---

<sup>283</sup> BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**..., 2006, p. 90.

<sup>284</sup> Ibidem, p.97.

Este *modus operandi*, esta “utilização prática”<sup>285</sup>, segundo Brandão (2002), relaciona-se com uma determinada maneira de tratar o problema de pesquisa, ou seja, preocupando-se com a objetivação das práticas dos agentes sociais e o desvelamento das determinações e dos mecanismos de dominação aos quais esses estão submetidos. Relaciona-se, igualmente, com a postura do investigador que deve buscar escapar às leituras da realidade típicas do senso comum, das explicações não científicas para os fenômenos sociais e das idéias preconcebidas<sup>286</sup>.

Também se buscou verificar se as etapas de construção do fato sociológico foram realizadas no procedimento do recorte do setor da realidade que era pretendido investigar, ou seja, se se supôs um processo científico com etapas a serem galgadas e se a problemática poderia se inscrever no campo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu<sup>287</sup>.

Podem-se esclarecer as afirmações acima a partir das asserções de Pinto (2000) quando explica que,

A cientificidade está na invenção de um novo objeto, objeto construído que oferece uma nova maneira de ver e de interrogar um conjunto metodicamente delimitado de fenômenos. Uma forma de romper com o senso comum, particularmente eficaz quando se trata do mundo social, é mostrar toda a distância entre a percepção científica de um trabalho de pesquisa pelos pares e a percepção leiga dos ensaístas (...) enquanto a primeira se esforça por apreender em sua especificidade o corpo de hipóteses que esse trabalho implica, a segunda pode ver no mesmo apenas um conjunto de ‘boas idéias’ (...) ao contrário da ‘boa idéia’, que decifra o real sobrevoando-o de modo às vezes engenhoso, a hipótese, momento do trabalho de generalização teórica, tende a condensar a dialética da teoria e da experiência<sup>288</sup>.

Além da atenção aos pontos já elencados, não se pode esquecer as observações realizadas por Silva (1996) sobre a utilização da abordagem sociológica de Bourdieu na análise educacional, já citadas anteriormente, ou seja, a tentativa de aplicar o tipo de raciocínio característico de seu pensamento sociológico, de realizar a investigação em uma perspectiva analítica, de preocupar-

---

<sup>285</sup> BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: EdUERJ; São Paulo: Loyola, 2002, p. 33.

<sup>286</sup> Verificar complementação em BONNEWITZ, P. **Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu**..., 2002b.

<sup>287</sup> Verificar complementação sobre estas etapas, a partir de uma abordagem *bourdieusiana* de pesquisa, em BONNEWITZ, P. **Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu**..., 2002b.

<sup>288</sup> PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**..., 2000, p. 13.

se em compreender as categorias de pensamento e classificação da realidade ancoradas em interesses e relações de poder e de buscar identificar a forma como o sistema educacional estaria implicado nesse processo.

Com todos estes aspectos a considerar, examinou-se o quadro a seguir que representa os temas das teses e dissertações examinadas.

QUADRO 18 – TEMAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS NO SEGUNDO NÍVEL DE ANÁLISE

| TEMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS |  |
|--|--|
| TRABALHO                                 | TEMA   |
| (A)                                      | Analisa como a estrutura e conjuntura da sociedade brasileira, produziram a universidade, subordinando-a aos interesses da classe dominante; procura identificar como as estruturas se reproduziram, produzindo docentes dotados de atitudes geradoras de práticas reprodutoras da ordem social (1930/1960). |
| (B)                                      | Analisa as motivações e expectativas das famílias com relação à escolha de determinada escola para a educação de seus filhos.  |
| (C)                                      | Analisa a socialização em escolas privadas de elite de São Paulo, identificando a socialização escolar na base da construção de um determinado espaço de possíveis, produzindo efeitos duráveis.   |
| (D)                                      | Analisa a concepção de disciplina que os professores construíram em sua trajetória e os reflexos desta concepção nas relações empreendidas na escola.  |
| (E)                                      | Procura compreender o processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor no curso de engenharia e sua percepção sobre o perfil do engenheiro que o mercado espera receber.   |
| (F)                                      | Analisa a reestruturação da Educação Superior no Brasil e o processo de metamorfose (estado de mudança) das Universidades a partir de um estudo de caso na Universidade de Goiás.  |
| (G)                                      | Analisa a escolha da escola para os filhos realizada por professores da rede pública de ensino.  |
| (H)                                      | Realiza reflexões sobre as relações entre as práticas culturais e a profissão docente.   |
| (I)                                      | Analisa o problema da compreensão (linguagem) no ensino/aprendizagem de História no Ensino Fundamental.  |
| (J)                                      | Discute os limites e potencialidades de diferentes referenciais teóricos como instrumentos de interpretação para o processo de escolha do curso superior.  |
| (K)                                      | Analisa, em um conjunto de estudos, a compreensão dos processos de construção dos saberes escolares da disciplina de Português.  |
| (L)                                      | Analisa o processo de ensino-aprendizagem de valores, a partir de uma descrição de como este processo acontece na prática, na interação entre professores e alunos, no contexto da sala de aula, a partir de um conjunto de textos dramáticos.   |
| (M)                                      | O estudo focaliza a relação dos estudantes universitários de camadas sociais médias com o conhecimento acadêmico e a Universidade, a partir de suas trajetórias escolares e dos processos de socialização.   |
| (N)                                      | Investiga a chegada de pessoas de setores populares à universidade a partir das reflexões oriundas de relatos de jovens moradores da Maré a respeito de suas caminhadas escolares até a universidade.  |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

É nítida a aproximação dos temas acima com outros tratados por Pierre Bourdieu em suas pesquisas sobre a Educação. Observando, por exemplo, as pesquisas que investigam a universidade (A e F)<sup>289</sup>, é possível verificar que as investigações buscam responder questões relativas à estrutura da universidade como um campo, buscando desvelar as lógicas que ocorrem neste espaço social.

No trabalho (A), por exemplo, a autora leva em conta as concepções correntes sobre a universidade brasileira para romper com as mesmas analisando-as a partir de outros aspectos, voltando-se para os fatores que condicionaram a formação e desenvolvimento da universidade no período de instituição e consolidação do regime universitário como forma de organização e administração do ensino superior no Brasil. Mapeando o campo que investiga, realiza conexões sobre os primeiros momentos de formação de quadros para a administração do Estado brasileiro e para atender as solicitações da elite e a criação dos cursos de nível superior, uma modalidade de ensino inacessível para a grande maioria da população e preparatória dos membros da classe dirigente. O acesso ao ensino superior, elemento de distinção, representava garantias efetivas de prestígio social e de controle do poder político. A universidade brasileira passou a ser, portanto, legitimadora da ordem social que a produziu.

Outro item que se compatibiliza com as questões tratadas por Bourdieu e a maneira de abordá-las, diz respeito à hierarquia entre os cursos no interior da universidade, lembrando que o que importa aqui não é a localização dos mesmos temas desenvolvidos pelo sociólogo para exemplificar a apropriação e sim a forma como os temas foram abordados e refletidos. Em determinados cursos em que estão representados os detentores de maior volume de capital econômico, verifica-se que os mesmos se tornam também possuidores do capital cultural mais valorizado no mercado de títulos, assegurando posições mais rentáveis e gratificantes no espaço social.

Regionalizando esta hierarquia, não só com relação aos cursos, mas também com relação às instituições em diferentes partes do país, a autora detecta, a

---

<sup>289</sup> Os trabalhos serão citados neste capítulo utilizando-se as letras correspondentes de cada uma das teses e dissertações, delimitadas no Quadro 17 em que consta a referência completa das mesmas. Optou-se pela identificação nominal dos autores e de seus textos uma vez que todos foram indicados pelos orientadores e que excetuando dois trabalhos lidos em formato de livro, os próprios autores cederam as produções para leitura e análise.

partir dos dados colhidos, que, com relação à qualificação dos docentes, o acesso a novos trunfos escolares estava circunscrito a determinadas regiões do Brasil.

A pesquisadora focaliza a prática docente, resultado das disposições dos professores, como parte constituinte e formadora da universidade, percorrendo especialmente sobre a cátedra, como unidade universitária básica da época, como produtores do produto específico da universidade, ocupando uma posição dominante no interior da instituição. O ingresso à cátedra dependia do capital de relações sociais de seus postulantes dentro e fora da universidade, travestidas de trunfos escolares e culturais. Existem no texto, descrições de concursos de admissão e experiências de recrutamento, acessados pela autora, que confirmam essas asserções.

A associação com a perspectiva teórica adotada possibilitou a opção de tratar dialeticamente a estrutura da universidade brasileira e seus agentes sociais, produtos e produtores, complementares de uma mesma realidade, inseridos nas condições sociais, políticas e culturais da época revisitada e atestar a materialização do campo estudado a partir do conjunto dos processos elencados.

No trabalho (F), que também aborda a universidade, a preocupação é compreender o que acontece neste espaço social, considerando os elementos acadêmicos cotidianos que organizam e expressam o espaço-tempo do trabalho na instituição universitária, à luz das tensões históricas, dos desafios da sociedade contemporânea e das atuais políticas de educação superior, a fim de analisar as perspectivas concretas dessa instituição no contexto atual.

O autor se utiliza de algumas noções da abordagem sociológica de Bourdieu para atestar que, se a universidade exercitasse sua identidade histórica (reconhecimento e legitimidade social de buscar o saber e de produzir o conhecimento), poderia contribuir para criar obstáculos às demandas do mercado e aos propósitos da reprodução do poder e das estruturas existentes. Por isso a necessidade de compreender este espaço como um campo, detectando sua lógica interna, seus jogos, estratégias, disputas, rituais e as disposições acadêmicas, desvelando as formas de dominação e poder presentes no espaço-tempo do trabalho acadêmico.

Coloca os conceitos de Bourdieu em ação para verificar o estado de tensão e o processo de ebulição do campo universitário diante das múltiplas

determinações e conflitos presentes na reestruturação da educação superior pelas forças dominantes. Observa que o processo de metamorfose das universidades em geral e da instituição de ensino superior estudada, em particular, não caminham em uma direção única, ou seja, não é linear, demonstrando forças de adaptação, mas também de inovação, contando com a especificidade pedagógica e intelectual do campo e a possibilidade que têm os agentes sociais – pertencentes à comunidade acadêmica – de tornarem-se protagonistas dos intercâmbios e da movimentação das relações de produção na academia.

Dois trabalhos (M e N) dedicaram-se a investigar as trajetórias escolares de alunos universitários. Utilizando as próprias trajetórias como ponto de partida e o interesse em desvendar suas histórias pessoais, os autores procuram desvelar como o conteúdo e a formatação progressiva de seus engajamentos escolares, profissionais e intelectuais e a interface escola-família-conhecimento, mostraram-se significativas para a compreensão de suas trajetórias individuais.

No texto (M), a autora preocupa-se em problematizar as diferentes modalidades de relação com o saber, estabelecidas pelos indivíduos e instituições, buscando ampliar o ainda reduzido número de pesquisas que se dedicam a estudar o corpo discente. Procura detectar a formação do *habitus* escolar incorporado no processo de escolarização e os demais capitais adquiridos ao longo deste processo de socialização. Aborda principalmente o conceito de capital cultural, localizado no ambiente histórico e cultural brasileiro para, a partir daí, reconstituir as biografias individuais e realizar a verificação da constituição dos agentes sociais que participam dos espaços e redes sociais, problematizando também o sistema educacional e o mercado de trabalho.

O empreendimento merece destaque, pois a partir dos dados empíricos a autora discente buscou construir uma abordagem teórico-metodológica que inclui estudos quantitativos e qualitativos, articulando níveis macro e micro sociais de análise que poderiam constituir um pano de fundo para situar os agentes do campo do ensino superior.

Se para a autora do trabalho (M) o estudo das trajetórias escolares foi desenvolvido a partir da motivação de procurar entender as frações das camadas médias e o pressuposto que, em seu grupo social, a escola e a universidade fazem parte do horizonte social, o autor do texto (N) fez, de forma similar, o caminho no

sentido de entender como, em outro grupo social em que a universidade não faz parte dos projetos da maioria das famílias, a trajetória de determinados agentes os levou a ingressar no ensino superior.

Inspirou-se em seu percurso pessoal e em uma citação de Bourdieu apresentada logo no início de sua tese e que justifica o recorte do objeto. Afirma Pierre Bourdieu que:

Meu problema principal é tentar compreender o que aconteceu comigo. Minha trajetória pode ser descrita como milagrosa, acho eu – uma ascensão a um lugar de que não faço parte. Por essa razão, embora todo meu trabalho seja uma espécie de autobiografia, trata-se de um trabalho para pessoas que têm o mesmo tipo de trajetória e a mesma necessidade de compreender<sup>290</sup>.

O autor da tese também teve uma trajetória improvável e com características sociais, econômicas e culturais aparentemente análogas a de muitos indivíduos que tiveram trajetória escolar incompleta em relação à escolaridade obrigatória. Busca, então, identificar fatores que contribuíram para que caminhadas diversificadas acontecessem. Procura alertar os profissionais da escola para que materializem uma postura que apreenda cada estudante como ser singular, reconhecendo que este agente pensa, age e interpreta de acordo com as disposições desenvolvidas em sua socialização, construindo assim suas estratégias, o que o pesquisador justifica a partir do quadro teórico de análise de Bourdieu. Indica, também, as ações pedagógicas adequadas no espaço escolar que devem objetivar a ampliação do campo de possibilidades dos alunos e facultar a construção de um projeto global e pessoal de futuro, bem como a ampliação de trajetórias escolares bem sucedidas.

É relevante apontar que alguns autores de trabalhos afirmaram sua identificação com a teoria sociológica de Bourdieu por sua situação de sobrelevação. Externam suas condições sociais de origem: indivíduos advindos de família não favorecida economicamente e que a partir dos estudos, do ingresso no campo educacional, melhoram sua condição social. Afirmam que sua condição de classe os conduziu à escolha da metodologia do trabalho e das ferramentas teóricas que seriam utilizadas.

---

<sup>290</sup> BOURDIEU, P. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996c, citado no trabalho (N), p.11.

Além da universidade e das trajetórias escolares, outro tema tratado nos trabalhos examinados, uma tese de doutorado (B) e uma dissertação de mestrado (G), foi a escolha da escola realizada pela família para a educação de seus filhos.

A tese debruçou-se sobre a educação especial e faz uma discussão sobre os conceitos de deficiência, indicando que neste tipo de escolarização também são detectadas estratégias familiares, nas classes superiores, utilizadas para a escolha do estabelecimento de ensino freqüentado por seus herdeiros uma vez que, muito mais do que a sistematização do conhecimento, buscam capital cultural e social. Com base em depoimentos, a pesquisadora confirma que essas famílias investem na seleção da escola para os filhos também como estratégia para diminuir as marcas da deficiência e, por isso, não colocam os filhos em uma escola especial, escolhida de forma aleatória.

As noções de *habitus*, capital cultural, campo e estilos de vida, são tomados pela autora para afirmar que a integração social do indivíduo deficiente (a partir da escolaridade e atividade profissional) está relacionada com o meio socioeconômico do qual o mesmo faz parte, comprovando que as dificuldades do aluno excepcional são de dupla ordem, já que as oportunidades são oferecidas de forma desigual por meio das diversas formas de escolarização. Além da trajetória escolar diferenciada, as famílias das classes superiores investigadas conseguiram uma trajetória profissional também distinta abrindo uma cooperativa para profissionalizar e garantir a ocupação de seus filhos, traçando assim seu destino social. Estas cooperativas, segundo a autora, não responderiam à necessidade de subsistência, mas a uma estratégia de manutenção de seus filhos em grupos sociais selecionados.

O outro texto que trata da escolha do estabelecimento escolar realizado pelas famílias – identificado como (G) – enfoca, apoiado na noção de sentido de jogo em Bourdieu, as razões que levam professores da rede pública de ensino a optarem por colocar seus filhos em estabelecimento de ensino particular, tentando reconhecer o que significa esta escolha e o tipo de escola que almejam para seus filhos. Detém-se igualmente na identificação das representações que o grupo de docentes investigados possui da escola pública, da escola particular e do magistério. Entre as principais razões encontradas para as escolhas realizadas pelos docentes,



a pesquisadora aponta a relação entre a trajetória vivida, a escolha da profissão e as lembranças que têm sobre sua escolarização, componentes de seus *habitus*.

Os demais trabalhos tratam de práticas escolares e de práticas docentes. Os textos que abordam as práticas escolares procuram esclarecer os processos de construção de saberes, a socialização e a inculcação de disposições nos alunos a partir de práticas sistematizadas e organizadas no espaço escolar.

Uma dessas pesquisas sobre práticas escolares e socialização, o texto (C), procurou demonstrar de que maneira as propriedades sociais são convertidas em disposições específicas a partir do ambiente escolar. A autora foi buscar o programa de socialização realizado em escolas confessionais femininas na década de 1920 e os ecos desta socialização, que se mostrava muito mais amplo que a mera transmissão do saber escolar.

As matrículas nestas escolas e a educação que ali acontecia, também corroboram com a visualização da distinção dos diferentes recursos sociais que um grupo procura mobilizar para garantir sua reprodução social, podendo-se detectar igualmente como se estabelece a relação de confiança entre as famílias de alta renda e as escolas voltadas para atendê-las, concretizando a percepção, a partir dos dados empíricos, da relação entre o patrimônio das famílias e os investimentos educacionais.

Nas pesquisas que tratam das práticas docentes e da formação de professores, como, por exemplo, o trabalho (E), a abordagem sociológica de Bourdieu foi utilizada para analisar a prática docente como resultado de um processo histórico e uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios. O professor traz para a prática pedagógica seu *habitus* e seu capital cultural e esses interferem em sua forma de professorar.

Em um movimento constante de atualização e mantendo uma relação dialética com a prática e o campo, o *habitus* do professor pode ser estudado, para a autora desse trabalho, baseando-se na verificação da trajetória deste profissional. Identificando suas percepções, apreciações, ações geradoras de práticas e representações, em sua vida familiar, escolar e profissional, e tendo o entendimento que sua prática pedagógica não é uma construção puramente intelectual e sim fruto da incorporação de disposições, é que se pode constatar a inexistência de um modelo didático único.

Para aprofundar sua análise, a pesquisadora estudou também o campo em que este professor estava inserido, o campo universitário, trazendo as contribuições do sociólogo francês sobre esse espaço social, a fim de compreender as lógicas de grupo a que estava submetido este agente social. Explica, como em Bourdieu, que a estrutura de relações constituídas no campo é que comanda a forma que as relações visíveis de interação podem ter, assim como comanda o conteúdo da experiência dos agentes.

Com a análise dos temas e dos problemas das teses e dissertações examinadas na íntegra, foi possível verificar também as formas de percurso dos autores dos trabalhos que expressam aspectos da utilização da abordagem sociológica desenvolvida por Bourdieu. Esses aspectos podem ser considerados representativos na medida em que demonstram uma compatibilidade com o quadro teórico de análise desse autor, como já foi explicitado até aqui, ocorrida dentro das possibilidades das pesquisas e dos temas tratados, diferenciando-se em cada trabalho.

Podem ser considerados elementos representativos de uma determinada maneira de apropriação, pelo aproveitamento das ferramentas de pesquisa desenvolvidas por Bourdieu, pelo esforço em trabalhar a partir de seu *modus operandi*, pela leitura e referência de seus livros e textos que auxiliaram na elucidação dos problemas de pesquisa e pela forma de comunicar tais leituras, fazendo com que se tornassem parte necessária do texto.

Destacam-se as produções em que os autores afirmam terem investido na elaboração da pesquisa, mas também na construção de um *habitus* científico que funcionaria em estado prático no campo científico. Para tanto ocorreu uma aproximação das obras de Bourdieu utilizando-as segundo as instruções do autor, dando mobilidade às técnicas de pesquisa, mesclando ou combinando procedimentos que possam ser pertinentes em relação ao objeto recortado. Utilizou-se o quadro teórico de análise de Bourdieu para comprovar a hipótese da investigação, não o desvinculando do conjunto das argumentações. Perceberam-se alguns textos permeados de forma fluída por suas noções, realizando discussões pertinentes e compatíveis com o objeto de estudo e citando justificativas para o emprego desse autor, item que será aprofundado na seqüência desta análise, como, por exemplo, o papel central que o mesmo concedeu ao tema Educação em suas

pesquisas, a riqueza de suas categorias analíticas e a interdependência e operacionalização de seus conceitos, bem como a possibilidade de relacioná-los aos dados obtidos no campo empírico.

Outros aspectos que podem ser destacados como elementos importantes na apropriação da abordagem sociológica de Bourdieu, diz respeito ao avanço na sistematização de novas interpretações das noções teórico-metodológicas do autor e na produção de novas formas de conhecimento. Este avanço pode ser verificado a partir de um exame comparativo entre apresentação/introdução das pesquisas e o desenvolvimento dos temas.

As representações dos elementos de apropriação acima citados não intencionaram subsidiar a realização de um “manual” que descreve etapas de apropriação. Por isso, observou-se a apropriação em movimento desde o ponto de partida das pesquisas, ou seja, o que pretendiam investigar; o desenvolvimento, ou, o que precisaram investigar realmente para efetuarem deduções e, assim, novas associações possíveis entre o quadro teórico de análise e o tratamento das informações.

Importante ressaltar a riqueza de possibilidades analíticas e a profusão de interpretações possíveis deste quadro teórico de análise aplicado ao material empírico. Esta amplitude é contrária ao pressuposto de vedação que muitas vezes querem impor à teoria sociológica de Bourdieu, com a utilização de suas noções em um formato limitado, e pode ser ressaltada por possibilitar o debate interdisciplinar que envolve não somente a Educação e a Sociologia, mas dentro da Educação, as diversas sub-áreas que foram contempladas comprovando as afirmações de Encrevé e Langrave (2003) de que,

ninguém encarnou mais exemplarmente a interdisciplinariedade que Bourdieu, em sua cultura pessoal, em sua obra, movendo-se sem cessar de um campo para outro, sem a preocupação com as fronteiras acadêmicas, mas preocupado em multiplicar suas relações intelectuais e científicas para além da Sociologia, pelas colaborações formais e informais com as outras disciplinas<sup>291</sup>.

No Quadro 19, a seguir, é possível verificar alguns exemplos selecionados que sistematizam o que foi apontado até o momento. Os exemplos

---

<sup>291</sup> ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. *Mémoire du travail, mémoire au travail*. In ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. (orgs.). **Travailler avec Bourdieu**. Paris: Flammarion, 2003, p. 13.

fornechos estão agrupados a partir das três subdivisões do quadro (ponto de partida, desenvolvimento, dedução), não realizando uma discriminação por tese ou dissertação que compõem este segundo nível de análise. O número de linhas do quadro não corresponde, portanto, ao número total de trabalhos examinados.

QUADRO 19 – FORMAS DE PERCURSO DOS AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS QUE SE UTILIZARAM DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.

(continua)

| PONTO DE PARTIDA   | DESENVOLVIMENTO  | DEDUÇÃO   |
|--|--|---|
| Investigação da experiência educacional de determinada parcela da população.   | Análise do funcionamento do sistema de ensino no Brasil e interrogação sobre a participação efetiva dos agentes desta experiência específica na produção dos padrões de dominação que estruturam a sociedade brasileira.                         | O programa de socialização escolar demonstra-se mais amplo que a mera transmissão do saber escolar.   |
| Investigação da construção das fronteiras sociais que separam os egressos de diversas instituições de ensino.  | Verificação das operações fundadas no princípio que cimenta o mercado escolar: as distinções sociais, ou seja, as propriedades sociais que os agentes incorporam por meio de sua condição social.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência de programas de aprendizagem das diferenças sociais que traduz as lutas dos grupos familiares para controlar a educação escolar dos alunos de forma a ajustá-los às suas estratégias de reprodução social;</li> <li>- Noção de futuro possível é um cálculo mais ou menos racional, engendrado pelas disposições adquiridas (<i>habitus</i>) na experiência social.</li> <li>- As estratégias não são respostas a uma situação abstrata, mas o resultado de uma relação dialética entre a aptidão e a predisposição para dominar os instrumentos de produção e reprodução.</li> </ul> |
| Investigação sobre o capital cultural, incorporado e objetivado, possuído pelos professores, proveniente da profissão, e como este se reflete na sua prática pedagógica. | Verificação da interação realizada pelos professores entre o campo acadêmico e o campo profissional  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste, pelos professores, de ganhos objetivos oferecidos pelos campos acadêmico e profissional.</li> <li>- Reconhecimento dos alunos, pela possibilidade de trabalhar com pesquisa aplicada e de estar em dia com a tecnologia e também pela possibilidade de utilizar uma linguagem adequada da área na academia.</li> <li>- O êxito das práticas será tanto mais eficaz e intenso quanto maior for a cumplicidade que o indivíduo tem com as estruturas objetivas e com as disposições subjetivas estabelecidas nos campos.</li> </ul>  |
| Investigação de pontos de vista sobre a escolha do estabelecimento escolar para os filhos.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificação da incorporação de uma percepção de mundo e de educação e de suas características.</li> <li>- Verificação de vestígios do sentido do jogo incorporado e utilizado pelos agentes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- O <i>habitus</i> gera distinções, ou seja, formas de agir e de pensar específicas que distinguem determinados agentes de outros, pertencentes a lugares diferentes no espaço social.</li> <li>- Identificação, não só de singularidades dos pontos de vista, mas principalmente de similaridades, já que os entrevistados eram agentes sociais com a mesma profissão, com histórias de vida e formação muito parecidas que ocupam, portanto, lugares próximos no campo social.</li> </ul>  |

QUADRO 19 – FORMAS DE PERCURSO DOS AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS QUE SE UTILIZARAM DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.

(conclusão)

| PONTO DE PARTIDA   | DESENVOLVIMENTO  | DEDUÇÃO   |
|--|--|---|
| Investigação sobre o número expressivo de matrículas nas escolas e a pretensa democratização do acesso ao ensino | Verificação sobre a persistência do caráter seletivo do sistema de ensino.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A nobreza escolar e os saberes aristocráticos, ainda se fazem presentes na escola de elite para os que estão sendo preparados para manter a classe dominante e exercer cargos de comando.</li> <li>- O aluno ainda encontra as duas faces da escola.</li> </ul>  |
| Investigação sobre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu   | Verificação da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu em quadros micro e macrosociais.                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A teoria sociológica de Pierre Bourdieu seria conveniente para a compreensão do funcionamento macroestrutural da sociedade, particularmente os processos de dominação social.</li> <li>- Necessidade de verificação das variações individuais e da forma com que os agentes incorporam as disposições que seriam previsíveis, dada sua posição social.</li> </ul>  |
| Investigação das caminhadas de estudantes de uma favela para a Universidade                                      | Verificação e sistematização de informações sobre as trajetórias sociais e escolares dos agentes investigados. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As exceções se constroem por um embate entre as disposições adquiridas e suas condições de existência, aliadas às estratégias e a um jogo social peculiar.</li> <li>- As escolhas diferenciadas demonstram o grau de funcionalidade do campo escolar diante das diversas estratégias estabelecidas pelos alunos.</li> <li>- As exceções se explicam com base nos elementos biográficos e levando-se em consideração a dinâmica de aquisição inesgotável das disposições (<i>habitus</i>) que sustentam as práticas sociais, lembrando-se o papel significativo do mecanismo de socialização secundária.</li> <li>- Apesar das exceções, não se nega que as trajetórias dos agentes, marcadas por conjunturas individuais e coletivas, correspondem a uma relação estatística, ou à combinação mais freqüente de suas práticas sociais, e ao campo de possíveis.</li> </ul> |
| Investigação sobre as trajetórias escolares  | Verificação da incorporação dos capitais e das estratégias de investimento educativo das famílias              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os jovens, em um movimento de atualização de seus <i>habitus</i>, parecem assumir com relativa tranqüilidade as ambições ou projetos familiares de ascensão ou manutenção de status social.</li> </ul>   |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Verifica-se, portanto, no que diz respeito às temáticas privilegiadas pelos alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação e o desenvolvimento desses temas, a utilização do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu para análise de relações entre as trajetórias individuais e as trajetórias escolares, com

ênfase nos conceitos de *habitus*, campo, capital cultural e social, cuja articulação na investigação será apresentada com mais detalhes no próximo item.

### 3.2 CONCEITOS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU ARTICULADORES DA INVESTIGAÇÃO

Para compreender como os autores dos trabalhos se utilizaram dos conceitos e noções de Bourdieu para construírem suas pesquisas, foram sublinhados, durante a leitura, todos os “léxicos” que poderiam ser destacados como fazendo parte do enunciado do conceito ou seus elementos.

#### 3.2.1 *Habitus*

Constatou-se, após a análise das teses e dissertações, que somente um dos trabalhos examinados não cita o conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu. Todos os demais trazem explicações sobre este conceito e dissertam sobre o mesmo de forma aprofundada, o que possibilitou identificar seus elementos, as palavras e expressões mais utilizadas para se reportar a ele, o desenvolvimento de características, as funções e as relações com outros conceitos do sociólogo francês. Tais referências, juntamente com as variações do conceito encontradas nos textos, podem ser verificadas no Quadro 20, a seguir, que apresenta a codificação realizada, ou seja, reúne as unidades de registros significativos como determinados segmentos do conteúdo que foram destacados para fazer parte de um quadro mais geral de análise.

QUADRO 20 – UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE *HABITUS*

(continua)

| CONCEITO DE <i>HABITUS</i>  |   |   |  |  |  |   |
|---|---|---|--|--|--|---|
| Enunciado ou seus Elementos   | Palavras-chave  | Características   | Função   | Relação com outros conceitos   | Variações  | Como surge  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação;</li> <li>- sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de classificação;</li> <li>- sistema de disposições;</li> <li>- o saber se comportar;</li> <li>- conjunto de disposições para a ação típica de uma posição social;</li> <li>- sistemas de esquemas de produção de práticas e sistema de esquemas de percepção e apreciação de práticas;</li> <li>- princípios geradores de práticas distintas e distintivas;</li> <li>- sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regra, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrada, sem ser o produto da ação organizadora de um regente;</li> <li>- disposições e esquemas cognitivos;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- inculcação</li> <li>- inculcado;</li> <li>- disposições;</li> <li>- disposições duráveis;</li> <li>- incorporação</li> <li>- incorporado;</li> <li>- internalizado;</li> <li>- tendência;</li> <li>- predisposição;</li> <li>- inclinação;</li> <li>- propensão;</li> <li>- 'savoir-faire';</li> <li>- repertório;</li> <li>- <i>hexis</i>;</li> <li>- <i>ethos</i>;</li> <li>- código;</li> <li>- assimilação;</li> <li>- inscrição;</li> <li>- socialização;</li> <li>- aprendizagem;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- durabilidade;</li> <li>- transferibilidade;</li> <li>- exaustividade;</li> <li>- não conduz à ação mecânica;</li> <li>- atua de forma inconsciente;</li> <li>- responsável por conhecimentos práticos relativos às possibilidades de ação;</li> <li>- responsável pelas estratégias;</li> <li>- ponto de vista;</li> <li>- percepção sobre o mundo;</li> <li>- disposições condicionadas socialmente; produto das condições materiais de existência; características de uma condição de classe</li> <li>- traduz distinções;</li> <li>- autotransformação;</li> <li>- mediação;</li> <li>- traduz uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo);</li> <li>- os indivíduos vestem o <i>habitus</i>;</li> <li>- gramática geradora de práticas;</li> <li>- estímulos condicionais e convencionais dispostos a reagir;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- orientar a ação;</li> <li>- reger as ações;</li> <li>- interiorizar princípios de um arbitrário cultural;</li> <li>- inculcar uma ação pedagógica;</li> <li>- inculcar cultura e valores;</li> <li>- sustentar práticas sociais;</li> <li>- organizador de práticas;</li> <li>- produzir um mundo de senso comum, um mundo social que parece evidente;</li> <li>- permitir a apropriação de determinados capitais;</li> <li>- proporcionar o sentido do jogo; o sentido prático;</li> <li>- organizar a proposta de Bourdieu para a superação de leituras objetivistas e subjetivistas; articulação dialética do construtivismo e do estruturalismo; do mecanicismo e do finalismo; da estrutura e da prática;</li> <li>- produzir esquemas classificatórios ou esquemas de visão e divisão;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- sua sociogênese se desenvolve pela incorporação do patrimônio econômico e cultural familiar, objetivado por meio da posse de certos capitais;</li> <li>- a incorporação das disposições duráveis que configura o <i>habitus</i> se objetiva no curso das trajetórias dos agentes nos diversos campos;</li> <li>- o <i>habitus</i> é solicitado de acordo com as propriedades do campo;</li> <li>- o capital estabelece uma relação entre o <i>habitus</i> e o campo;</li> <li>- o <i>habitus</i> é decorrente de mecanismos associados a processos ligados à incorporação de esquemas impostos através de atos relacionados à violência simbólica;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>habitus primário</i>;</li> <li>- <i>habitus secundário</i>;</li> <li>- <i>habitus</i> de classe;</li> <li>- <i>habitus</i> científico;</li> <li>- <i>habitus</i> acadêmico;</li> <li>- <i>habitus</i> professoral;</li> <li>- <i>habitus</i> escolar;</li> <li>- <i>habitus</i> escolar universitário;</li> <li>- <i>habitus</i> profissional;</li> <li>- <i>habitus</i> cultivado;</li> <li>- <i>habitus clivé</i> (<i>habitus</i> cindido).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- produzido pela ação pedagógica familiar e de grupos subsequentes;</li> <li>- é produto de uma pedagogia implícita (inculcação inconsciente de princípios) e explícita (inculcação metódica-mente organizada).</li> </ul> |

QUADRO 20 – UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE *HABITUS*

(conclusão)

| CONCEITO DE <i>HABITUS</i>   |                |  |  |                              |           |            |
|--|----------------|--|--|------------------------------|-----------|------------|
| Enunciado ou seus Elementos  | Palavras-chave | Características  | Função   | Relação com outros conceitos | Variações | Como surge |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- conjuntos socialmente construídos de disposições incorporadas que atuam como princípio gerador de práticas sociais;</li> <li>- matriz geradora de práticas coerentes e adaptadas ao ambiente social que engendra as disposições que o constituem;</li> <li>- categorias de pensamento que possibilitam sua integração lógica, moral e social;</li> <li>- jogo social incorporado transformado em natureza;</li> <li>- social inscrito no corpo;</li> <li>- fundamento de condutas regulares que possibilitam entender como os indivíduos se comportam;</li> <li>- aquilo que encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes;</li> <li>- significa o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos;</li> <li>- interiorização de disposições distintas que contribuem para a elaboração de universos possíveis específicos;</li> <li>- modo de aprendizagem, realizada sob condições históricas e sociais determinadas;</li> <li>- noção progressivamente elaborada, percorrendo as diversas áreas, permitindo explicar as relações de afinidade entre as experiências, as práticas dos agentes e as estruturas objetivas.</li> </ul> |                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceito decisivo na obra de Bourdieu; ocupa posição central em seu esquema teórico;</li> <li>- energia potencial acumulada pelo agente social ao longo de sua socialização;</li> <li>- semelhante a um código genético do agir social;</li> <li>- estrutura estruturada e estruturante;</li> <li>- se realiza por meio dos comportamentos, gostos e atitudes;</li> <li>- se atualiza por meio de inúmeras interações (sobreposição a partir de uma plataforma inicial);</li> <li>- funciona no nível prático;</li> <li>- tende a assegurar a reprodução das relações objetivas que o engendram;</li> <li>- difere do hábito que seria uma ação repetitiva, mecânica, automática;</li> <li>- experiência biográfica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conferir ao agente um sentimento de coerência, naturalidade ou necessidade tácita não racional;</li> <li>- engendrar práticas e expectativas razoáveis, especialmente nas situações homólogas às condições sociais em que foi produzido;</li> <li>- produzir estratégias;</li> <li>- permitir perceber a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade;</li> <li>- assegurar a presença ativa de experiências passadas;</li> <li>- orientar o comportamento de modo duradouro;</li> <li>- possibilitar a compreensão do funcionamento macroestrutural da sociedade, particularmente os processos de dominação social;</li> <li>- fornecer um conhecimento tácito sobre as regras do jogo;</li> <li>- pensar relacionalmente.</li> </ul> |                              |           |            |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.



É importante ressaltar que parece fundamental, para os produtores dos trabalhos em questão, detalhar seu entendimento sobre as noções que utilizam e não simplesmente apontar que se servem do conceito formulado no aporte *bourdieusiano*. Em um dos textos examinados a preocupação com a explanação do conceito de *habitus* remonta até mesmo às incursões de Bourdieu em suas leituras de Panofsky<sup>292</sup>. Em outro, o autor se preocupa em pormenorizar o conceito para situar os leitores que não são da área da Educação. Esse aspecto pode refletir uma tentativa recorrente de “estudar”, de “compreender”, de realizar uma apropriação que se reflete no momento da redação do texto e no esforço para delimitar a apreensão do quadro teórico de análise do autor.

O próprio Bourdieu (2005c) concorda que, no caso de um jovem autor, o trabalho de hipercorreção lexicológica e lógica tem suas virtudes. Tratando de textos escritos por ele qualificados como “hiper-teóricos” por descrever a teoria ao invés de utilizá-la, afirmava que: “foi para mim uma forma de não dizer qualquer coisa em uma época em que eu encontrava muitas pessoas que diziam qualquer coisa. É também uma forma de estabelecer suas aquisições”<sup>293</sup>.

Por outro lado, como ressaltou no mesmo depoimento, esses textos “hiper-teóricos”, escritos sem a intenção de expressar aperfeiçoamento e estudo, podem ser igualmente uma maneira de exercer uma forma de violência simbólica. Isso se exemplifica quando se percebe que alguns usuários de sua teoria sociológica que procuram demonstrar certa apropriação em textos intrincados, acabam impondo um degrau de entendimento, estabelecendo níveis de apropriação muitas vezes inexistentes, que se perpetuam pela hesitação de novos estudiosos.

Entende-se, portanto, que o que se revela nos trabalhos analisados é a realização de um exercício constante, por parte dos que utilizam a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, de descrever minuciosamente sua interpretação das leituras da obra do autor, principalmente com relação aos apontamentos dos conceitos. Esses

---

<sup>292</sup> Lembra-se, conforme explicitado no primeiro capítulo desta tese, que Bourdieu, a partir da leitura de Erwin Panofsky e por ocasião da redação de um posfácio para uma obra do autor, realiza relações entre o sistema de esquemas que são assimilados na socialização e as práticas engendradas pelo mesmo. A partir dessas associações, passa a utilizar sistematicamente o conceito de *habitus*, empregando o mesmo em suas pesquisas.

<sup>293</sup> BOURDIEU, P. Secouez un peu vos structures!. In DUBOIS, J.; DURAND, P.; WINKIN, Y. (orgs.). **Le symbolique et le social. La réception internationale de la pensée de Pierre Bourdieu**. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle. Liège: Éditions de l'Université de Liège, 2005c, p.326.

conceitos, excetuados os trabalhos em que Bourdieu procurou explanar a respeito de sua caixa de ferramentas em entrevistas ou conferências<sup>294</sup>, se encontram disseminados em seus livros, artigos e demais comunicações. Como a cada leitura detecta-se que Bourdieu acrescenta novos elementos aos seus textos – explicando e ampliando versões anteriores –, o estudante parece confrontar-se com a insegurança de possivelmente não ter lido todos os extratos que complementariam o enunciado dos conceitos dos quais se serve em sua investigação.

A dificuldade é externada em um dos trabalhos examinados, em que o discente apresenta sinteticamente a vida e obra de Bourdieu para acrescentar que o resumo da produção deste sociólogo evidencia o conjunto de obstáculos que o leitor de seus textos, interessado em apreender seus conceitos, encontra logo de início. A produção de Bourdieu é extensa, “em andamento” e segundo o autor do trabalho examinado,

*... artigos e livros seriam sínteses provisórias, cujo significado geral só seria apreensível em sua relação com as demais sínteses desse pensamento nunca acabado (...) é com freqüência que retorna de forma explícita seu trabalho anterior, ao introduzir nele modificações. Organizar, portanto, essa produção que se modifica a si mesma continuamente, apreendendo suas principais linhas de desenvolvimento, seus deslocamentos e a unidade que a eles pode subjazer, é, com efeito, uma tarefa complexa<sup>295</sup>.*

A dificuldade é mesmo lembrada pelo próprio sociólogo francês, quando afirmava:

... nunca pude resignar-me a tentar oferecer uma apresentação global de meu trabalho. Se o fizesse, eu teria a impressão de me entregar a um exercício escolar ou, como diz Queneau, que também não gostava muito dos professores, de me “manualizar”, de virar eu mesmo um manual. O fato é que a ausência de um pequeno Bourdieu “manualizado” ou “manualizável” não facilita a difusão de meu pensamento nas “escolas”... e principalmente no estrangeiro. Mas também aqui não estou certo de lamentar esse fato. Há pessoas que, pela mesma razão, compreendem que minha “obra” é ao mesmo tempo coerente, talvez mesmo sistemática (...), e aberta, e isso porque o que tenho a

---

<sup>294</sup> Verificar, por exemplo, em obras como BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Paris: Minuit, 2002d; BOURDIEU, P. **Choses Dites**. Paris: Minuit, 1987; BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992; BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertran Brasil, 1989, entre outros.

<sup>295</sup> Tese (K), 1996, p. 115.

transmitir é antes de tudo um “ofício”, um *modus operandi* que está presente em cada uma das peças do meu trabalho...”<sup>296</sup>.

Mesmo compreendendo seu empreendimento como uma obra caracterizada por sua amplitude e movimento e “arriscando contribuir para fixar em uma ortodoxia, uma teoria ‘aberta’”<sup>297</sup>, o trabalho de muitos dos seus comentadores tem sido exatamente o esforço de reunir algumas dessas peças e de contribuir na explicitação pedagógica dos conceitos fundamentais de sua obra, apesar da posição de alguns *bourdieusianos* mais radicais que, com receio de um retorno à teoria teórica, afirmam que seus conceitos devem ser utilizados e não didatizados.

Mas como é possível utilizar um conjunto de noções, percebendo-as sem a profundidade necessária e sem identificar, de forma inteligível, como podem ser empregadas satisfatoriamente? Essa parece ser a angústia de alguns discentes e o motivo de sua preocupação ao redigir, em seus trabalhos, várias páginas de esclarecimentos sobre a teoria sociológica do autor, até porque, como afirma Corcuff (2003), “Pierre Bourdieu é mal conhecido porque é muito conhecido. Esse é um dos principais paradoxos defrontados ao se ler, hoje em dia, este sociólogo maior do século XX, esforçando-se para emancipar-se das múltiplas idéias que circulam a seu respeito”<sup>298</sup>.

Pensando sobre a apropriação de Bourdieu, a responsabilidade delegada pelo próprio sociólogo em seus textos com relação à pesquisa em ciências sociais, seus paradigmas e a centralidade do conceito no conjunto de sua obra, é que se compreende porque o conceito de *habitus* figura como uma das noções que mais são exploradas nos trabalhos examinados.

A apresentação do enunciado do conceito explicitado pelo autor, as interpretações e variações do conceito, permeiam as pesquisas concentradas nas variáveis de características e de função (verificar Quadro 20). Isto porque a noção é sempre utilizada com o intuito de entender o que está se passando no universo examinado e questionar-se sobre as ações dos indivíduos. A utilização da

---

<sup>296</sup> BOURDIEU, P. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut: sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, nº. 1, 2005b, p.191.

<sup>297</sup> MAUGER, G. Champ, *habitus* et capital. In **Pierre Bourdieu: les champs de la critique. Colloque organisé para la BPI/Centre Pompidou**. Paris: Bibliothèque Publique d'Information/Centre Pompidou, 2004c, p.61.

<sup>298</sup> CORCUFF, P. **Bourdieu autrement. Fragilités d'un sociologue de combat**. Paris: Textuel, 2003, p. 08.

ferramenta nos textos examinados parece ir ao encontro da intenção do sociólogo que é a de, a partir do conceito, reintegrar a experiência dos agentes sociais, em forma de disposições ou atitudes, como fazendo parte da realidade social, dando sentido a essas experiências em um sistema de relações. Outra preocupação presente nos trabalhos é também com a compreensão da formação do *habitus* e do entendimento do processo de socialização e das práticas utilizadas em tal processo.

Assim, a utilização do conceito não se restringe ao seu poder explicativo (dizer simplesmente que os agentes agem dessa ou daquela forma por conta de seus *habitus*). Os trabalhos analisados expressam trajetórias feitas para compreender e descrever o *habitus* enquanto um produtor de ação e ao mesmo tempo um produto de um tipo de condicionamento histórico e social. É por isso que Wacquant (2004a) afirma que a noção de *habitus*, em Bourdieu, é em primeiro lugar e acima de tudo, um modo estenográfico de designar uma postura de investigação, apontando um caminho para escavar as categorias implícitas por meio das quais as pessoas montam continuamente o seu mundo vivido. A noção de *habitus* pode informar, a partir das pesquisas empíricas de observação contínua, a constituição social dos agentes em uma gama variada de quadros institucionais.

Como foi verificado no exame das teses e dissertações, é no campo empírico que podem ser encontradas as respostas para compreender a formação do *habitus*. Se em um nível macrossociológico se pode afirmar que os agentes agem a partir de suas disposições adquiridas, ou seja, as maneiras de “ser” encarnadas no corpo, como resultado do processo de socialização, no nível microssociológico é preciso averiguar as práticas, as lógicas do campo, as estratégias e as lutas simbólicas que acontecem no interior dos diferentes espaços sociais.

Estas pesquisas se valem do conceito no quadro teórico de análise, provando ser possível sua utilização, se o objeto de pesquisa assim o permitir, indo inclusive na contramão de alguns comentadores que, ao fazerem um exame crítico da caixa de ferramentas de Bourdieu, apontam que este teria permanecido evocativo e abstrato demais com relação a esta noção. Muitos pesquisadores, ao trabalharem com o conceito de *habitus*, teriam deixado lacunas em seus textos, transparecendo que não sabiam ao certo o que seriam disposições e esquemas de disposições ou

ainda induzindo o pensamento que a constituição do *habitus* fosse um fato empírico claramente estabelecido.<sup>299</sup>

Isto não significa dizer que não deve haver reflexões sobre os conceitos formulados por Bourdieu. Como um exemplo de que a abordagem do conceito aconteceu a partir de perspectivas variadas e atestando o que afirma Corcuff (2003) de que não existe espírito crítico sem crítica, conceito científico definitivo, ou ainda, que não existe ciência social sem a abertura para novos campos de interrogação e, assim, para novos campos empíricos, cita-se um dos trabalhos examinados que propõe identificar e argumentar sobre as contribuições e os limites do conceito de *habitus* para tratar do recorte de seu tema, ou seja, o processo de escolha de um curso superior.

É possível afirmar que tanto os usuários do conceito de *habitus*, quanto seus críticos, se inquietam ao tentar visualizar um instrumental que na verdade procura sensibilizar aos processos cognitivos e sociais<sup>300</sup> e que, segundo Bourdieu (1988b), é um sistema de virtualidade que só se revela na situação em que está sendo investigado<sup>301</sup>. Trata-se de um recurso, como afirma Sapiro (2004b), para questionar a realidade, para desconstruir objetos pré-concebidos do mundo social, colocá-los em evidência, desbanalizá-los.

Essa sensibilização deverá estar presente nos quadros observáveis e de possível registro para a identificação das práticas socializadoras, formadoras do *habitus*, enquanto ferramenta de uma sociologia da experiência do mundo social. É por este motivo que Bourdieu (2001a), ao referir-se à aplicação do conceito, afirma que se trata de “colocar no princípio das práticas científicas, não uma consciência conhecedora agindo em conformidade com as normas explícitas da lógica e do método experimental, mas um ‘ofício’, ou seja, um senso prático dos problemas a tratar, das maneiras adaptadas para tratá-los.”<sup>302</sup>

---

<sup>299</sup> Verificar mais detalhes sobre as críticas a Pierre Bourdieu em LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.37-55, abr. 2002a.

<sup>300</sup> Cicourel (2004, p.163) empresta a noção de Herbert Blumer, por ele citado, de “conceitos sensibilizantes” que lhe parece útil para descrever alguns conceitos teóricos desenvolvidos por Bourdieu, entre eles o de *habitus*.

<sup>301</sup> BOURDIEU, P. **L’*habitus* est un système de virtualité qui ne se révèle qu’en situation**. Entretien avec l’historien Roger Chartier diffusé dans “Les chemins de la connaissance”, 1988b. Disponível em <http://www.sociotoile.net>. Acesso em mar. 2007.

<sup>302</sup> BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité...**, 2001a, p.78.

Nos trabalhos examinados, ressalta-se a abordagem do conceito como uma noção mediadora. Destaca-se, por exemplo, o exercício da docência como produto das disposições dos professores, produtos, por sua vez, das condições materiais de existência. As práticas docentes estão relacionadas com a posição presente e passada do professor na estrutura social, transportando por meio delas as atitudes, percepções e concepções características desta posição. Para explicar esta posição, muitos textos referem-se ao *habitus* de classe como as disposições comuns partilhadas por agentes que estão em um mesmo grupo social.

O conceito foi citado também, a partir do olhar para o sistema de ensino, como um conjunto de disposições e esquemas cognitivos, modos de aprendizagem realizados sob condições determinadas, responsável pela inculcação de um sistema de percepção e ação.

Encontram-se igualmente, nos trabalhos examinados, variações do conceito, como pode ser verificado no Quadro 20. Algumas das variações são facetas da noção explicitada por Bourdieu e outras constituem variações construídas pelos autores dos trabalhos funcionando como categorias de análise (verificar mais adiante na explanação sobre como foi realizada a análise dos dados empíricos nas teses e dissertações examinadas).

Foram citados o *habitus* primário ou familiar, como o conjunto de disposições sobre o qual se atualizam as demais disposições, tratando-se de experiências determinantes que orientam a assimilação das aprendizagens ulteriores ou *habitus* secundários; o *habitus* científico, como um *modus operandi* científico que funciona em estado prático; o *habitus* professoral, como um conjunto de maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, desenvolvendo-se a partir da formação do indivíduo que será professor e das experiências de vida escolar; o *habitus* clivé ou *habitus* cindido, gerador de contradições e tensões e produto da conciliação dos contrários; o *habitus* escolar universitário, derivado do *habitus* escolar incorporado no processo de escolarização, forjado ao longo do curso superior em cuja constituição integram disposições engendradas tanto no mundo natal como nas relações experimentadas no processo de socialização universitária, particularmente as correlatas ao espaço sócioprofissional da graduação escolhida e que delimitam padrões próprios de

relação com o conhecimento e as formas de colocá-lo em prática, próprias desse espaço social.

Em um dos trabalhos citou-se a noção de *hexis*, o aspecto corporal do *habitus*, para referir-se a esta naturalidade que resulta da experiência de uma posição dominante no mundo social, obtida graças a certa teatralização da conduta, de uma prefiguração da imagem que se deseja transmitir e que visa manifestar uma condição social. No texto, a autora analisa uma fotografia para exemplificar uma forma de interpretação e abordagem a partir do conceito e afirma que os detalhes emblemáticos não seriam suficientes para compor a impressão transmitida pelo retrato, não fosse a *hexis* corporal do grupo. A maneira de sentar-se, de cruzar as pernas e acomodar as mãos, funda-se no duplo pertencimento social de classe e gênero. A imagem permitiu interrogar como se produz o efeito harmônico do grupo, sem que ninguém tenha orquestrado os gestos, os sorrisos e os olhares.

As referências utilizadas para abordar o conceito de *habitus* são variadas como se pode perceber a seguir (Quadro 21, na seqüência). Verificam-se como fontes reincidentes o artigo *Esboço de uma teoria da prática*, que consta no livro organizado por Renato Ortiz com textos de Bourdieu (são citadas as edições de 1983, 1994), e os livros de Pierre Bourdieu, *Razões Práticas* e *Coisas Ditas. Le Sens Pratique* – obra que até o momento não tem tradução para o português – aparece em duas ocasiões.

O texto *Esboço de uma teoria da prática*, título dado a partir do livro de mesmo nome em que constam os extratos consultados, está dividido em duas partes, *Três modos de conhecimento teórico* e *Estruturas, habitus e práticas*. Nesta segunda parte é que se encontram explicações detalhadas sobre o conceito, trazendo inclusive o enunciado e demais características desta noção.

Na obra *Coisas Ditas*, o extrato *Fieldwork in Philosophy* parece ser o mais procurado para referenciar o conceito de *habitus* e as explicações sobre o mesmo. Neste texto, Bourdieu responde perguntas sobre seu trabalho e pondera sobre a função mediadora do conceito entre o estruturalismo e o subjetivismo.

O livro *Razões Práticas* é a sistematização de muitas noções desenvolvidas por Bourdieu em livros anteriores, mas sem a explanação sobre o material empírico a partir do qual se desenvolveram, a fim de parecerem mais universais e assim assimiláveis para leitores em seus contextos. Neste livro,

Bourdieu revela a intenção de fornecer um guia para ser aplicado praticamente em pesquisas. Encontram-se dispersos em vários extratos, explicações sobre seus conceitos e noções.

QUADRO 21 – REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA FUNDAMENTAR A ABORDAGEM DO CONCEITO DE *HABITUS* NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.

| REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA ABORDAR O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> |                                 |      |   |
|--|---------------------------------|------|---|
| TRABALHO   | AUTOR                           | DATA | OBRA  |
| (A)  | P. Bourdieu                     | 1994 | Esboço de uma teoria da prática (In Ortiz)  |
| (B)  | P. Bourdieu                     | 2004 | Os usos da ciência  |
|  | M. A. Nogueira e C. M. Nogueira | 2002 | A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuição (In Educação e Sociedade)                                       |
| (C)  | P. Bourdieu                     | 1980 | Le Sens Pratique  |
| (D)  | P. Bourdieu                     | 1974 | Economia das trocas simbólicas  |
|  | P. Bourdieu                     | 1994 | Esboço de uma teoria da prática (In Ortiz)  |
|  | P. Bourdieu                     | 1996 | Razões Práticas   |
|  | C. B. Martins                   | 1987 | A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da Educação (In Educação e Sociedade) |
| (E)  | P. Bourdieu                     | 1983 | Esboço de uma teoria da prática (In Ortiz)  |
|  | P. Bourdieu                     | 1990 | Coisas Ditas  |
|  | L. Pinto                        | 2000 | Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social  |
| (F)  | P. Bourdieu                     | 1983 | O campo científico (In Ortiz)   |
| (G)  | P. Bourdieu                     | 1990 | Coisas Ditas  |
|  | P. Bourdieu                     | 1996 | Razões Práticas   |
| (H)  | P. Bourdieu                     | 1997 | Meditações Pascalianas  |
|  | P. Bourdieu                     | 2001 | Science de la science et réflexivité  |
| (I)  | Não utiliza o conceito          | xxxx | xxxx  |
| (J)  | P. Bourdieu                     | 1983 | Esboço de uma teoria da prática (In Ortiz)  |
| (K)  | P. Bourdieu                     | 1980 | Le Sens Pratique  |
|  | P. Bourdieu                     | 1989 | O poder simbólico   |
| (L)  | P. Bourdieu                     | 1975 | A Reprodução  |
| (M)  | P. Bourdieu                     | 1979 | La Distinction  |
|  | P. Bourdieu                     | 1984 | Homo Academicus   |
|  | P. Bourdieu                     | 1998 | Escritos de Educação  |
| (N)  | P. Bourdieu                     | 1990 | Coisas Ditas  |
|  | P. Bourdieu                     | 1994 | Razões Práticas   |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

### 3.2.2 Capital

O conceito de capital é largamente utilizado nas teses e dissertações examinadas, principalmente o de capital cultural. Percebe-se que a abordagem dos



conceitos de capital social, simbólico e econômico, está igualmente presente, mas sem trazer especificamente, na maioria dos casos, detalhes sobre seus significados.

O conceito de capital cultural auxilia pensar nos processos de legitimação de desigualdades sociais. Está presente nas pesquisas examinadas para buscar explicar a existência de herdeiros (o capital cultural vai para o capital cultural) e deserdados do sistema escolar e a diferenciação da herança cultural possuída por indivíduos de diferentes camadas sociais, explicitando também a diferença de seus desempenhos neste espaço social.

Percebe-se novamente a necessidade de expor em detalhes, na maioria dos textos observados (verifica-se que dois trabalhos não se utilizam do conceito), o enunciado do conceito de capital cultural.

Esta tarefa mostra-se mais fácil em comparação à explicação de outros conceitos desenvolvidos por Bourdieu, por ser possível obter seus textos que abordam de forma minuciosa tal noção, traduzidos para o português. Pode-se verificar no quadro relativo às referências utilizadas para abordar o conceito de capital que a maioria dos autores teve acesso ao livro *Escritos de Educação*, no qual está um artigo do sociólogo francês sobre os três estados do capital cultural e outro que discorre sobre o capital social.

Os textos geralmente se referem ao capital cultural incorporado, seu estado fundamental e o principal subsídio de Bourdieu para tratar da incorporação e assimilação de disposições. Este tipo de capital também é o mais citado nos trabalhos que se utilizam do conceito, mas não especificam a referência, embora se dediquem a explicá-lo em seus próprios termos.

Foram percebidas também referências da noção de herança cultural e suas implicações escolares, lembrando que esta noção está na gênese do conceito de capital cultural.

É possível verificar no Quadro 22, a seguir, todas as referências utilizadas nas teses e dissertações examinadas para auxiliar na apresentação e argumentação dos conceitos de capital cultural, capital social, capital simbólico e capital econômico.

QUADRO 22 – REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA FUNDAMENTAR A ABORDAGEM DO CONCEITO DE CAPITAL NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.

| REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA ABORDAR O CONCEITO DE CAPITAL |  |                               |      |  |
|---|--|-------------------------------|------|--|
| TRABALHO  | TIPO   | AUTOR                         | DATA | OBRA   |
| (A)   | Cita o conceito de capital cultural, mas não especifica a referência |                               |      |  |
| (B)   | Cultural   | Nogueira M. A. e A. M. Catani | 1998 | Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar (In Escritos de Educação)   |
|   | Simbólico  | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
|   | Social   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
|   |  | P. Bourdieu                   | 2003 | O Poder Simbólico  |
| (C)   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
|   | Simbólico  | P. Bourdieu                   | 1987 | Choses Dites   |
| (D)   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
| (E)   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
| (F)   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
| (G)   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1996 | Razões Práticas  |
|   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
| (H)   | Econômico<br>Cultural<br>Social<br>Simbólico                         | P. Bonnewitz                  | 2002 | Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu  |
| (I)   | Não cita o conceito  |                               |      |  |
| (J)   | Cita o conceito de capital cultural, mas não especifica a referência |                               |      |  |
| (K)   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1979 | Les trois états du capital culturel (In Actes de la Recherche en Sciences Sociales)                                      |
| (L)   | Não cita o conceito  |                               |      |  |
| (M)   | Cultural   | C. B. Martins                 | 1990 | A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da Educação (In Em Aberto) |
|   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1979 | La Distinction   |
|   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1998 | Escritos de Educação   |
|   | Cultural   | P. Bourdieu                   | 1989 | La Noblesse d'État   |
| (N)   | Cita o conceito de capital cultural, mas não especifica a referência |                               |      |  |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Com relação à sua utilização nas investigações, existe uma preocupação em detectar, no material empírico, a presença de diferenças de volume de capital encontrado, por conta de uma distribuição desigual, bem como as vantagens de seus detentores. Enquanto exemplos colhidos das teses e dissertações com relação à utilização do conceito, pode-se citar as diferenças dos títulos universitários e, portanto, diferenças de capital cultural; a forma como o volume total de todas as espécies de capital (econômico, social, cultural, social e simbólico) determina a posição de classe ocupada pelos indivíduos, sendo que esta posição pode ser verificada com a investigação do estilo de vida como expressão dos capitais que possuem os agentes sociais; o vínculo das diferenças de capital cultural nas

estratégias de reconversão deste capital em outros tipos; na estreita relação do volume do capital cultural com o universo social de seu possuidor e nas estratégias de reprodução deste universo; na relação dos detentores de maior volume de capital econômico e o fato de tornarem-se também possuidores do capital cultural mais valorizado no mercado de títulos que se somando ao capital das relações sociais que têm a possibilidade de acionar, asseguram posições mais rentáveis e gratificantes no espaço social.

Outra forma de abordar o conceito foi com relação à aquisição do capital, ou a ânsia desta aquisição e o que isto poderia significar socialmente para o agente. Pôde-se ler em alguns trabalhos, por exemplo, que, a partir de pesquisas empíricas, detectou-se que as famílias procuravam a ampliação do capital cultural e social dos filhos e por este motivo preocupavam-se na hora de escolher a escola que esses freqüentariam, partindo do pressuposto de que possuem capacidade para discriminar os diferentes tipos de escola porque também são portadoras de capital cultural, o que lhes permite decodificar o sistema escolar; que as escolas possuem capital simbólico diferenciado e que este passa a ser fortalecido na celebridade de um ex-aluno; que mesmo com o declínio financeiro, em certas situações, as famílias que antes possuíam capital econômico podem conseguir o acesso de seus filhos às escolas de elite, por meio de seu capital social; também as famílias em início de ascensão social, viam em certas escolas um investimento educacional oportuno para ampliação do capital social das famílias a partir do capital cultural; que a transmissão intergeracional de capital cultural, por um efeito cumulativo, influencia a experiência escolar e, posteriormente, a trajetória profissional dos agentes sociais, uma vez que o volume e estrutura dos capitais herdados ao longo da socialização familiar estabelecem uma hierarquia prática (e tácita) que orienta sistematicamente as escolhas das alternativas.

Foram reincidentes também, em trabalhos que trataram do ensino superior e da universidade, as abordagens de capital científico, também denominado, na abordagem sociológica de Bourdieu, de autoridade científica, como uma espécie de capital simbólico, sendo reconhecido pelos pares do campo científico a partir da competência científica e utilizado como estratégia de reconversão de outras espécies de capital.

No Quadro 23, apresentado na seqüência, podem ser localizadas as unidades de registro compiladas das teses e dissertações examinadas que reúnem os elementos e variações do conceito de capital, encontrados nas produções discentes deste segundo nível de análise.

QUADRO 23 – UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE CAPITAL

(continua)

| CONCEITO DE CAPITAL  |   |   |   |   |  |  |
|--|---|---|---|---|--|--|
| Enunciado ou seus Elementos  | Palavras-chave  | Características   | Função  | Relação com outros conceitos  | Variações  | Como surge   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- o capital cultural no estado incorporado corresponde à propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa e um <i>habitus</i>; trata-se de um esforço sobre si mesmo, acontecendo por meio do investimento pessoal do receptor;</li> <li>- o capital cultural objetivado, corresponde à aquisição de certo número de propriedades, de bens culturais, de suportes materiais;</li> <li>- o capital cultural institucionalizado corresponde aos diplomas e títulos escolares, certificados de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido;</li> <li>- o capital social é um conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações e da mobilização e acumulação do capital econômico, cultural e simbólico; garante que os agentes se reconheçam como pares e possam fazer parte de um determinado grupo;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aquisição;</li> <li>- reprodução;</li> <li>- distribuição;</li> <li>- investimento;</li> <li>- patrimônio;</li> <li>- lucros materiais e simbólicos;</li> <li>- estrutura;</li> <li>- incorporação;</li> <li>- inculcação e assimilação;</li> <li>- “um ter que se tornou ser”;</li> <li>- conhecimento e reconhecimento;</li> <li>- transmissão;</li> <li>- recursos atuais ou potenciais;</li> <li>- taxas de convertibilidade;</li> <li>- vantagem;</li> <li>- bagagem;</li> <li>- saberes, valores e experiências;</li> <li>- conjunto;</li> <li>- competências;</li> <li>- performance;</li> <li>- volume global;</li> <li>- acumulação;</li> <li>- apropriação;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a partir do processo de acumulação de capital, busca-se o reconhecimento ou a imposição do valor dos produtos, bem como desacreditam-se/ vulgarizam-se produtos e produtores concorrentes;</li> <li>- instituições com maior capital acumulado tendem a assumir posição dominante;</li> <li>- os bens materiais podem ser objeto de uma apropriação material que pressupõe o capital econômico e de uma apropriação simbólica que pressupõe o capital cultural</li> <li>- o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade;</li> <li>- o capital cultural é regido pelo interesse econômico e tem na educação escolar e acadêmica o seu principal agente de legitimação;</li> <li>- a cumulação de capital econômico está regida por uma lógica que envolve o universo das trocas e maximização de lucros dos produtos;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- verificar o volume e peso relativo dos capitais cultural, econômico e social;</li> <li>- perceber que a elite econômica se distingue pela posse de diferentes tipos de capital;</li> <li>- permitir distinguir os diferentes recursos sociais que um grupo procura obter e manter na luta para garantir sua reprodução social;</li> <li>- verificar o peso relativo do capital cultural na estrutura global dos patrimônios;</li> <li>- a noção de capital cultural foi desenvolvida por Bourdieu para dar conta da desigualdade do desempenho escolar;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- o capital cultural é valorizado tanto pela autonomia quanto pela dinâmica do campo;</li> <li>- o capital cultural reveste os bens econômicos de determinado poder simbólico;</li> <li>- o tipo de capital social depende do lugar ocupado pelo agente, do <i>habitus</i> incorporado e dos capitais culturais e econômicos que o indivíduo possui;</li> <li>- a combinação dos diferentes tipos de capital possibilita a localização do agente social no interior do campo em que atua;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- capital cultural incorporado;</li> <li>- capital cultural institucionalizado;</li> <li>- capital cultural objetivado;</li> <li>- capital escolar;</li> <li>- capital econômico;</li> <li>- capital social;</li> <li>- capital simbólico;</li> <li>- capital intelectual;</li> <li>- capital científico;</li> <li>- autoridade científica;</li> <li>- capital político;</li> <li>- capital informacional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- o capital cultural incorporado é adquirido pela educação familiar e escolar pela qual o agente internaliza disposições como formas de agir, de pensar e de conhecer.</li> </ul> |

QUADRO 23 – UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE CAPITAL

(conclusão)

| CONCEITO DE CAPITAL  |  |   |  |  |           |            |
|--|--|---|--|--|-----------|------------|
| Enunciado ou seus Elementos  | Palavras-chave   | Características   | Função   | Relação com outros conceitos   | Variações | Como surge |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- o capital cultural corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais;</li> <li>- o capital social corresponde ao conjunto das relações sociais;</li> <li>- o capital simbólico corresponde ao conjunto de rituais/reconhecimento. É o crédito e a autoridade que confere a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- bens culturais;</li> <li>- bens econômicos;</li> <li>- produção;</li> <li>- propriedade;</li> <li>- <i>habitus</i>;</li> <li>- sistema de valores;</li> <li>- gostos;</li> <li>- hierarquia;</li> <li>- patrimônio;</li> <li>- transmissão intergeracional;</li> <li>- posse;</li> <li>- reconhecimento tácito;</li> <li>- "dote";</li> <li>- crédito;</li> <li>- efeito cumulativo;</li> <li>- reconversão;</li> <li>- trunfos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- os detentores de maior volume de capital econômico e social tornam-se também possuidores do capital cultural mais valorizado no mercado de títulos, reproduzindo a ordem social que a produziu;</li> <li>- existe a possibilidade de agentes com capitais econômicos iguais e capitais simbólicos diferentes estarem do mesmo lado no espaço social, mas ocupando posições diferentes;</li> <li>- valores e referências culturais constituem a base do capital cultural e simbólico;</li> <li>- o capital econômico e o capital social funcionam como auxiliares na acumulação do capital cultural;</li> <li>- a informação é um componente específico do capital cultural.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- verificar que as trajetórias se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, de acordo com a distribuição de diferentes espécies de capital;</li> <li>- expressar o estilo de vida dos agentes sociais a partir dos capitais que possuem;</li> <li>- verificar a transmissão de bens culturais e de <i>ethos</i> (sistemas implícitos e interiorizados de valores) pela família;</li> <li>- constatar a influência do volume e estrutura do capital cultural nas estratégias educativas das famílias; gestão estratégica dos capitais herdados ao longo da socialização familiar e escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- pensar a sociedade como um espaço social implica a utilização dos conceitos de capital cultural, <i>habitus</i> e campo;</li> <li>- com o estado do capital incorporado vem o conceito de <i>habitus</i>, pois se entende que este tipo de capital é arraigado na subjetividade de seu portador;</li> <li>- a cada campo corresponde uma forma dominante de capital;</li> <li>- as noções de <i>habitus</i> e capital cultural de Bourdieu assumiram especial importância na medida em que romperam definitivamente com a perspectiva do fracasso ou do sucesso escolar.</li> </ul> |           |            |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

### 3.2.3 Conceito de Campo

Como afirmado no Capítulo 1 desta tese, o conceito de campo, na abordagem sociológica de Bourdieu, é menos detalhado nas explicações que o autor fornece, no conjunto das obras, sobre seu quadro teórico de análise. Esta ausência de uma exposição mais minuciosa da noção está refletida, de certa forma, na verificação do quadro de referências utilizadas pelos autores das dissertações e teses para abordar o conceito. Sete, dos quatorze trabalhos, referem-se ao conceito de campo, mas não especificam a referência em que se apoiaram. Entre estas referências é possível notar a reincidência do texto *O campo científico*, *As Regras da Arte* e *Razões Práticas*. Os dois primeiros trazem uma exemplificação de aplicação do conceito, podendo-se inferir que os autores dos trabalhos buscaram perceber o conceito “em movimento”, para dele se apropriarem.

QUADRO 24 – REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA FUNDAMENTAR A ABORDAGEM DO CONCEITO DE CAMPO NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS.

| REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA ABORDAR O CONCEITO DE CAMPO |  |      |  |
|---|--|------|--|
| TRABALHO  | AUTOR  | DATA | OBRA   |
| (A)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |
| (B)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |
| (C)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |
| (D)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |
| (E)   | P. Bourdieu                                      | 1983 | O campo científico (In Ortiz)  |
|   | P. Bourdieu                                      | 1990 | Coisas Ditas   |
|   | C. B. Martins                                    | 1990 | A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da Educação (In Em Aberto) |
|   | L. Pinto   | 2000 | Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social   |
| (F)   | P. Bourdieu                                      | 1974 | Economia das trocas simbólicas   |
|   | P. Bourdieu                                      | 1994 | O campo científico (In Ortiz)  |
|   | P. Bourdieu                                      | 1996 | Razões Práticas  |
| (G)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |
| (H)   | P. Bourdieu                                      | 2002 | Questions de Sociologie  |
|   | B. Lahire  | 2001 | Le travail sociologique de Pierre Bourdieu   |
| (I)   | Não cita o conceito                              |      |  |
| (J)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |
| (K)   | P. Bourdieu                                      | 1992 | As Regras da Arte  |
| (L)   | Não cita o conceito                              |      |  |
| (M)   | P. Bourdieu                                      | 1979 | La Distinction   |
|   | P. Bourdieu                                      | 1997 | Razões Práticas  |
|   | C. B. Martins                                    | 1990 | A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da Educação (In Em Aberto) |
| (N)   | Cita o conceito, mas não especifica a referência |      |  |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Nota-se também a relação com os outros conceitos nas passagens das teses e dissertações em que a noção é utilizada, deixando claro que o campo, por vezes mencionado simplesmente como espaço social, enquanto espaço de relações objetivas entre posições ocupadas por indivíduos portadores de disposições e capitais específicos, não pode ser descrito fora do trinômio *habitus* – campo – capital (verificar a seguir o Quadro 26 relativo aos outros conceitos/noções de Pierre Bourdieu presentes nas teses e dissertações examinadas).

Enquanto exemplos de sua utilização, destaca-se a abordagem da universidade brasileira como um campo, buscando apreender como foram definidos seus produtos, seus agentes sociais, as posições de seus agentes e suas formas de operar e como foram determinadas as condições para o exercício da prática docente. A partir da universidade, também, visualiza-se a interconexão dos campos, como o campo científico-universitário, provido de capital cultural e intelectual que se interconecta com outros campos sociais (econômico, político, cultural, do poder) e que pode, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução e transformação, definindo-se, a cada momento, pelo estado de relações de força entre os protagonistas em luta.

Outra situação de uso do conceito, é encontrada na descrição sobre a evolução histórica da rede privada de ensino, marcada por disputas de poder e de posições, numa clara luta concorrencial. Esta exposição fornece elementos que indicam que este espaço social pode ser compreendido como um campo, na acepção dada por Bourdieu.

Para tratar do conceito foram citadas igualmente as pesquisas realizadas por Bourdieu nas Grandes Escolas e Classes Preparatórias a fim de compreender o campo do poder, uma vez que foi preciso ampliar a lógica desses espaços sociais para além dos muros escolares. A importância de observar o campo do poder está na possibilidade de perceber a distribuição de poderes e privilégios, como já foi destacado anteriormente. A noção de campo subsidiou, portanto, o trabalho de produção de análise dos dados, na medida em que permitiu compreender como as instituições estão ligadas umas às outras e exercem, mesmo à distância, efeitos umas sobre as outras. Em vários textos, os autores afirmam que muitos dos conflitos educacionais podem ser interpretados à luz do conceito de campo.



Percebe-se que os passos recomendados por Bourdieu (1992) para estudar um campo foram considerados, na maioria das vezes, ou seja, analisar a posição do campo estudado em relação ao campo do poder, estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições dos agentes ou instituições desse campo, identificar o capital corrente no campo e analisar o *habitus* dos agentes pertencentes a esse campo<sup>303</sup>.

Observa-se também o cuidado em descrever o comportamento dos agentes sociais no campo, a partir das noções do sociólogo francês para esta descrição, utilizando-se as idéias de estratégias, apostas, trunfos, interesses, investimento, crença, bem como a descrição de algumas leis de funcionamento em curso no campo estudado.

Mas o que deve ser ressaltado como uma questão pendente nos textos e que parece ser a hesitação de grande parte dos pesquisadores que utilizaram este conceito, é com relação às delimitações do campo. Seria possível denominar qualquer espaço social como um campo? Como classificar este espaço social em campo ou sub-campo? E como estes campos se articulam entre si? Estas questões surgiram em virtude do número de variações do conceito encontradas nas teses e dissertações examinadas. Foram citados: campo educacional, campo escolar, campo da educação, campo da educação superior, campo acadêmico, campo científico, campo científico-universitário, campo social, campo profissional, campo de forças, campo intelectual, campo da produção cultural, entre outros.

Esta dificuldade de delimitação está relacionada diretamente com as propriedades invariantes e as propriedades variáveis do campo, além da articulação dos diferentes campos entre si. Mesmo Bourdieu (1992) afirma que responder a esta questão é bastante difícil já que ela só pode ser compreendida na análise empírica, resolvida caso a caso. O pesquisador é que deve explicitar os limites do campo que investiga já que ele está olhando para este conjunto de relações objetivas entre posições.

Verifica-se, logo na seqüência, o Quadro 25 que traz as unidades de registro para o conceito de campo.

---

<sup>303</sup> A partir das afirmações de BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive...**, 1992,

QUADRO 25 – UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE CAMPO

(continua)

| CONCEITO DE CAMPO   |   |  |   |   |   |   |
|---|---|--|---|---|---|---|
| Enunciado ou seus Elementos   | Palavras-chave  | Características  | Função  | Relação com outros conceitos  | Variações   | Como surge  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- espaço de relações sociais;</li> <li>- todo estruturado e hierarquizado;</li> <li>- espaço de luta, ou seja, lócus no qual ocorrem relações de força, monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros em que se trava uma luta concorrencial entre os indivíduos em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão e no qual as posições dos agentes se encontram, a priori, fixadas;</li> <li>- universo social de poder, de capital, de relações de força, de lutas para preservar ou transformar essas relações de forma, de estratégia de manutenção ou de subversão e de interesse que se vincula às estruturas objetivas dos diferentes campos sociais, bem como às estruturas incorporadas do <i>habitus</i>;</li> <li>- manutenção/conservação das estruturas existentes de acumulação de prestígio simbólico, vantagens materiais e/ou formas particulares de poder;</li> <li>- espaço social que possui uma estrutura própria e relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, com uma lógica própria de funcionamento e de estratificação e princípios que regulam as relações entre os agentes sociais;</li> <li>- podem existir vários campos nos quais diferentes agentes concorrem com seu capital simbólico e tomam posições;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Teoria dos campos”;</li> <li>- dinâmica do campo;</li> <li>- disputas</li> <li>- interesses;</li> <li>- mercado de bens;</li> <li>- conflitos;</li> <li>- dominantes no campo;</li> <li>- dominados no campo;</li> <li>- história do campo;</li> <li>- lógica do campo;</li> <li>- lutas internas;</li> <li>- ganhos;</li> <li>- recompensa;</li> <li>- lucros;</li> <li>- hierarquia;</li> <li>- dimensão relacional das posições;</li> <li>- jogos;</li> <li>- regras;</li> <li>- trunfos;</li> <li>- estratégias;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- existência de agentes sociais em combate;</li> <li>- conta com dois pólos opostos = dominantes/dominados;</li> <li>- local por onde transita o agente social;</li> <li>- possui disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes, cujos conteúdos estruturam as relações que os agentes estabelecem entre si no seu interior;</li> <li>- no campo acontece a luta pelo poder simbólico em disputa;</li> <li>- espaço onde se manifestam relações de poder;</li> <li>- espaço de jogo e luta;</li> <li>- sistema de relações objetivas e posições adquiridas;</li> <li>- os campos não são estanques e o indivíduo tem mobilidade para transitar entre vários campos do espaço social;</li> <li>- tem características peculiares e o nível de reconhecimento de sua autonomia determina o tipo de jogo e as condições de luta que serão apresentadas aos agentes;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilitar a verificação de fronteiras sociais e simbólicas;</li> <li>- estruturar as atividades sociais significativas e reiteradas;</li> <li>- auxiliar a compreensão as relações entre o que é interno ao agente e o que lhe é externo;</li> <li>- possibilita uma percepção das coisas visíveis do indivíduo ligado a uma lógica do grupo;</li> <li>- verificar a definição das posições legítimas e pertinentes em determinado espaço social;</li> <li>- constituir-se em uma construção metodológica e não em um corte da realidade empírica;</li> <li>- auxiliar na investigação da estruturação de diferentes espaços sociais;</li> <li>- identificar as forças dominantes nos espaços sociais;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>habitus</i> permeia as relações no campo e alimenta as estratégias utilizadas;</li> <li>- os agentes sociais ocupam uma posição no espaço social de acordo com o volume ou estrutura de seu capital;</li> <li>- o campo se estrutura a partir da distribuição desigual de capital;</li> <li>- a cumplicidade entre o <i>habitus</i> e o campo é o princípio da entrada no jogo e na crença da importância do jogo;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- campo educacional;</li> <li>- campo escolar;</li> <li>- campo científico;</li> <li>- campo científico universitário;</li> <li>- campo social;</li> <li>- campo de possíveis;</li> <li>- campo da educação superior;</li> <li>- campo profissional;</li> <li>- campo da Educação;</li> <li>- campo do poder;</li> <li>- campo de forças;</li> <li>- campo econômico;</li> <li>- campo intelectual;</li> <li>- campo cultural;</li> <li>- campo acadêmico;</li> <li>- campo da produção cultural.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a partir do processo histórico de produção e reprodução do espaço social global configuram-se campos sociais específicos.</li> </ul> |

# QUADRO 25 – UNIDADES DE REGISTRO PARA O CONCEITO DE CAMPO

(conclusão)

| CONCEITO DE CAMPO   |  |   |  |  |           |            |
|---|--|---|--|--|-----------|------------|
| Enunciado ou seus Elementos   | Palavras-chave   | Características   | Função   | Relação com outros conceitos   | Variações | Como surge |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação;</li> <li>- um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes: os agentes se distribuem assim, na primeira dimensão, conforme o volume global do capital que possuem e na segunda dimensão, conforme a composição de seu capital – quer dizer, conforme o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses;</li> <li>- campo de possíveis – oferecido objetivamente; no qual se mantém uma relação de dependência estatística com a posição do agente no campo e com suas disposições;</li> <li>- campos são espaços com leis de funcionamento e objetivos específicos, princípios de divisão segundo os quais se organizam e com forças e estratégias dos campos que se opõem, tudo isso sem esquecer que, por maior que seja sua autonomia relativa, cada campo deve suas propriedades mais fundamentais à posição que ocupa no campo do poder.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- posições;</li> <li>- crença;</li> <li>- <i>illusio</i>;</li> <li>- sub-campos;</li> <li>- micro-cosmo;</li> <li>- macrocosmo;</li> <li>- efeito de refração</li> <li>- forças;</li> <li>- redes sociais;</li> <li>- ordem vigente;</li> <li>- autoridade específica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a distribuição desigual de capital determina a posição que um agente ocupa no interior do campo;</li> <li>- a estratégia dos agentes sociais se orienta em função da posição que eles detêm no interior do campo;</li> <li>- as lutas que se desenvolvem em seu interior possuem uma lógica interna, mas resultam de lutas (econômicas, sociais, políticas) externas ao campo, que pesam fortemente sobre a origem das relações de forma internas;</li> <li>- existência de práticas solidárias e competitivas;</li> <li>- espaço de interações sociais;</li> <li>- existem lutas pelo poder de apropriação de determinados objetos e bens valorizados nesses espaços sociais;</li> <li>- o êxito das práticas será tanto mais eficaz e intenso quanto maior for a cumplicidade que o indivíduo tem com as estruturas objetivas e com as disposições subjetivas estabelecidas nos campos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender a lógica das práticas, as lutas de poder, as conquistas e/ou a manutenção de posições dos agentes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- o capital específico circulante no campo assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e pode ser reconvertido em outras espécies de capital;</li> <li>- a combinação de diferentes tipos de capital possibilita localizar o agente social no interior do campo em que atua;</li> <li>- a cada campo corresponde um <i>habitus</i> próprio ao campo;</li> <li>- cada agente do campo é caracterizado pela trajetória social, seu <i>habitus</i> e posição no campo.</li> </ul> |           |            |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

### 3.2.4 Outros Conceitos

Os conceitos de *habitus*, campo e capital, são os mais citados nas teses e dissertações investigadas, assim como foi percebido no exame de todos os resumos encontrados que fazem referência a Bourdieu e/ou seus conceitos, descrito no segundo capítulo desta tese. Assim como verificado nos resumos, outros conceitos e noções desenvolvidos pelo sociólogo também foram encontrados na análise dos trabalhos (Verificar Quadro 26, a seguir).

Entre os mais referenciados encontra-se a noção de classe social em Bourdieu. Esta noção desenvolveu-se no quadro teórico de análise do sociólogo francês pela necessidade da realização de uma rede de relações, rompendo com o pensamento linear de classificação direta das categorias sociais existentes. Foi utilizada nos textos para delimitar especificidades de ações empreendidas pelas diferentes classes sociais, ou seja, disposições, percepções e ações comuns a todos os membros de um mesmo grupo social, por exemplo, no que diz respeito às atitudes de classe dos docentes ou ao investimento no sistema de ensino. Indicou-se, igualmente, nos trabalhos examinados, a possibilidade de utilizar o estilo de vida como categoria de análise dos segmentos das diferentes camadas sociais.

Neste conjunto de pressupostos, o capital simbólico mostrou-se, para os autores das teses e dissertações, um elemento importante para a compreensão das classes sociais, já que estas não são elementos autônomos, mas fazem parte de um ambiente hierarquizado por critérios que ultrapassam o capital econômico.

Destaca-se também a noção de estratégia que teve por função explicar como os grupos sociais constroem conhecimentos práticos relativos às possibilidades de êxito dentro da realidade social, levando em conta os tipos de capitais. A principal estratégia apontada nos textos se refere àquelas utilizadas na escolha da escola pelas famílias que pertencem a diferentes segmentos sociais e o investimento em educação escolar. O pagamento de um colégio que promete status intelectual e social e o êxito nos graus superiores de educação representa, portanto, uma estratégia de reconversão do capital econômico em capital cultural. Citou-se que diferentes estratégias em torno do investimento feito na educação dos filhos, numa situação de crise ou de estagnação econômica como a das últimas décadas

no Brasil, tendem a assumir um caráter ainda mais relevante para as chances de reprodução social e cultural do grupo.

Outra noção abordada foi a de sentido do jogo. O sentido do jogo está incorporado na trajetória de vida, na formação, na experiência profissional, nos discursos, resultantes da competência do locutor e do mercado em que esse discurso acontece. Os jogos sociais se fazem esquecer como jogos. Estão nas mentes, nos corpos dos agentes e, portanto, estes podem estar possuídos por seus objetivos. Os atos podem parecer desinteressados, mas envolvem interesses específicos, pretendendo ganhos simbólicos.

Reprodução social e cultural também foram noções citadas nos trabalhos. De forma geral as abordagens giraram em torno da tendência à reprodução efetivada pelas ações sociais dos agentes que mobilizam disposições ajustadas e predispostas a reproduzir, bem como se ressalta o papel do sistema de ensino neste processo.

Em um dos textos, em que a autora se utiliza do livro *A Reprodução*, denomina-se, a partir de uma tendência da época em que a dissertação foi escrita (anos 1980), a teoria sociológica de Bourdieu como sendo a teoria da reprodução. Para além de tal interpretação, a dissertação citada realiza comentários bastante pertinentes com relação aos conceitos desenvolvidos na obra em questão, como por exemplo, herança cultural, arbitrário cultural, *habitus*, violência simbólica, além das implicações do trabalho pedagógico e da autoridade pedagógica nos processos de manutenção da ordem social, sublinhando os argumentos dos autores sobre a destruição do mito da neutralidade da escola e do professor.

Essa interpretação ambígua da teoria em questão pode ser explicada com a argumentação de que a proposta de Bourdieu e Passeron, de escreverem uma teoria geral do funcionamento do sistema escolar, sofreu alguns mal-entendidos que acabaram por rotular sua obra, estigmatizando-a, mesmo que a proposta da utilização do termo pelos autores tenha sido em um formato generalizante e pluralista. Designa ao mesmo tempo a auto-reprodução da instituição escolar, a reprodução das hierarquias culturais que acontecem nesta instituição (reprodução

cultural), a perpetuação do sistema de classes sociais (reprodução social) e ainda as estratégias de reprodução para a manutenção da posição dos agentes sociais<sup>304</sup>.

Tendo relação direta com o tema das pesquisas, a noção de trajetória também é referenciada em alguns trabalhos. Trata-se de uma forma de abordar as biografias a partir de suas posições. Dentro do campo, estas biografias deixam de ter seu sentido habitual para transformarem-se em trajetórias, ou posições sucessivas do agente no campo, definidas pelo espaço de possíveis. Seja para analisar as práticas docentes ou o itinerário de alunos dentro do espaço escolar, os autores dos textos lançam mão desta noção combinando-a com os conceitos de campo, *habitus* e capital.

A noção de dominação simbólica também é citada nas teses e dissertações, o que parece axiomático uma vez que a Sociologia desenvolvida por Bourdieu é uma Sociologia da dominação ou uma Sociologia que se preocupa com os fundamentos ocultos da dominação. Os textos desvelam a condição de encantamento da relação de dominação, transformada de forma que possa parecer familiar. Transfigurada simbolicamente e suavizada, conta com a cumplicidade dos que lhe rendem obediência. O consentimento dos dominados é um produto incorporado a partir de uma ação pedagógica que obtém sua adesão por meio da violência simbólica, conceito que também foi citado nos trabalhos.

No Quadro 26, a seguir, referente às unidades de registros para outros conceitos e noções desenvolvidos por Pierre Bourdieu, usados nas teses e dissertações examinadas neste segundo nível de análise, encontram-se os elementos de tais conceitos e noções e como foram referenciados nos textos.

---

<sup>304</sup> Verificar apontamentos complementares em PINTO, L. Reproduction. In CAZIER, J-P (org.). **Abécédaire de Pierre Bourdieu**. Mons: Sils Maria; Paris: Vrin, 2006. p.163-165.

QUADRO 26 – UNIDADES DE REGISTRO PARA OUTROS CONCEITOS E NOÇÕES

(continua)

| OUTROS CONCEITOS/NOÇÕES DE PIERRE BOURDIEU REFERENCIADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS |   |                            |  |
|--|---|----------------------------|--|
| CONCEITO/<br>NOÇÃO   | ENUNCIADO/ELEMENTOS   | TRABALHO EM<br>QUE APARECE | REFERÊNCIA UTILIZADA<br>PARA ABORDAR   |
| Arbitrário cultural  | A inculcação de um arbitrário cultural (e, portanto, dos valores) se dá, no sistema escolar, por meio do trabalho pedagógico realizado por agentes formados pelo próprio sistema e que recebem, por delegação, uma autoridade pedagógica que garante sua ação pedagógica; imposto por um poder arbitrário; imposição de significados previamente selecionados e a exclusão de todos os demais; cultura do grupo ou classe dominante em uma formação social, como se fosse a cultura da sociedade; conjunto de saberes e habilidades socialmente pertinentes ou legítimos, conforme o capital por eles (grupo dominante) possuído e sua tradição histórica.  | (L), (M)                   | A Reprodução (1975).   |
| Autoridade científica  | Monopólio que está em jogo no campo científico; o capital científico é transformado em autoridade científica e utilizado como estratégia para obter reconhecimento.   | (E), (F)                   | O campo científico (1994).   |
| Classe social  | Conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e que possuem disposições e condicionamentos semelhantes; a posição ocupada pelo agente se dá por intermédio de uma dupla determinação dada pelas condições de vida de uma parte e de outra pelas práticas culturais (ou de gosto), sendo que o <i>habitus</i> media as duas ordens de determinação.  | (A), (B), (H)              | Escritos de Educação (1998); Pierre Bourdieu, une introduction (Mounier, 2001) .       |
| Conhecimento praxiológico  | Conhecimento que tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam; alternativa capaz de solucionar os problemas decorrentes do subjetivismo e do objetivismo; não se restringiria a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas se encontram interiorizadas nos sujeitos, constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento apreenderia, então, a própria articulação entre os planos da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, ou, como repetidamente diz o autor, captaria o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. | (A), (J)                   | Esboço de uma teoria da prática (1994).  |
| Bens simbólicos  | Os bens simbólicos são comercializados em um mercado que distribui aquilo que não seria comercializável e funcionaria a partir de uma negação coletiva de seu caráter comercial, ou seja, dos interesses e dos ganhos econômicos aí envolvidos.   | (C)                        | Não especificado.  |
| Dominação Masculina  | Força dominante de integração familiar segundo a lógica da subordinação de gênero e seu efeito de dominação que seria especialmente eficaz nesse ambiente.  | (M)                        | Razões Práticas (1996).  |
| Dominação simbólica  | Supõe a existência de agentes sociais constituídos, em seus modos de pensar, de tal modo que conheçam e reconheçam o que lhes é proposto e creiam nisso, rendendo-lhe obediência e submissão.   | (G), (H), (J), (K), (M)    | Meditações Pascalianas (1997); Razões práticas (1996), La domination masculine (1990). |
| Economia dos bens simbólicos   | Noção de Bourdieu para pensar uma dimensão de luta pela apropriação de bens culturais.  | (G)                        | Escritos de Educação (1998).   |
| Espaço social  | O espaço social é constituído por pessoas com afinidades fundamentais; um espaço multidimensional de posições tal que toda posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes: os agentes se distribuem assim, na primeira dimensão, conforme o volume global do capital que possuem e, na segunda, conforme a composição de seu capital — quer dizer, conforme o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posses.   | (B), (E), (H), (K), (M)    | Poder simbólico (2003); Espace social et genèse des “classes” (1984).                  |

QUADRO 26 – UNIDADES DE REGISTRO PARA OUTROS CONCEITOS E NOÇÕES

(continuação)

| OUTROS CONCEITOS/NOÇÕES DE PIERRE BOURDIEU REFERENCIADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS |  |   |   |
|--|--|---|---|
| CONCEITO/NOÇÃO   | ENUNCIADO/ELEMENTOS  | TRABALHO EM QUE APARECE                     | REFERÊNCIA UTILIZADA PARA ABORDAR   |
| Estilo de vida   | Conjunto de gostos, de crenças e práticas sistemáticas características de uma classe ou de uma fração de classe dada; compreende as opiniões políticas, as crenças filosóficas, as convicções morais, as preferências estéticas como também as práticas sexuais, alimentares, de vestuário, culturais.   | (H)   | Gosto de classe e estilo de vida (1983); <i>Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu</i> (Bonnewitz, 2002).  |
| Estratégia   | Ações conscientes ou inconscientes que visam conservar ou aumentar o patrimônio de um indivíduo (ou grupo) e conseqüentemente, manter ou melhorar sua posição social; resultado de uma relação dialética entre aptidão e predisposição para dominar os instrumentos de produção e reprodução; ação que se realiza no sentido da maximização dos lucros; as estratégias são movidas pelo <i>habitus</i> ; a noção de estratégia se opõe à noção de regra. | (B), (C), (E), (G), (H), (J), (K), (M), (N) | La Distinction (1979); <i>Avenir de classe et causalité du probable</i> 1974); Pierre Bourdieu: Sociologia (1983); <i>Stratégies de reproduction et modes de domination</i> (1994). |
| <i>Ethos</i>   | Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.  | (E)   | Escritos de Educação (1998).  |
| Herança cultural   | Bagagem; certos componentes objetivos, externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar; resultado da incorporação de experiências passadas e algo que pode se transmitir, no interior das famílias ou dos grupos sociais, de uma geração para outra, produzindo e reproduzindo as práticas culturais particulares a cada grupo social.   | (B), (H), (L), (M)                          | A Reprodução (1975); A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições (2002).   |
| <i>Hexis</i>   | Maneira de se colocar com o corpo, de se comportar, de se apresentar. Exprime uma determinada relação com o mundo social, uma vez que o corpo funciona como uma linguagem; resultado da transformação de propriedades sociais em essência natural; aspecto corporal do <i>habitus</i> .  | (C)   | Remarques provisoires sur la perception sociale du corps (1977).  |
| Ideologia do dom   | Noção meritocrática responsável por propagar a idéia de que os indivíduos e grupos seriam responsáveis por seu fracasso escolar, eximindo a função da instituição escolar neste processo.  | (N)   | Não especifica.   |
| <i>Illusio</i>   | Investimento ou interesse, tendo a ver com a idéia de estar preso ao jogo, acreditar que o jogo vale a pena, ou que vale a pena jogar; torna o agente como que “possuído” pelo jogo ao qual suas disposições se ajustam perfeitamente e que ele parece compreender tão bem.  | (M), (I)                                    | Razões práticas (1996).   |
| Marcas de distinção  | Linguagem, vestuário, escolha da escola; “saber portar-se”.  | (C), (N)                                    | La Noblesse d’État (1989).  |
| Nobreza escolar  | Títulos escolares considerados como título de nobreza; títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens e reconhecimento.   | (E), (M)                                    | Coisas Ditas (1990), La Noblesse d’État (1989); Escritos de Educação (1998).  |
| Poder simbólico  | Poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização; só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.   | (E), (H), (I)                               | O Poder Simbólico (1989); O campo científico (1983).  |



QUADRO 26 – UNIDADES DE REGISTRO PARA OUTROS CONCEITOS E NOÇÕES

(conclusão)

| OUTROS CONCEITOS/NOÇÕES DE PIERRE BOURDIEU REFERENCIADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS |   |                              |   |
|--|---|------------------------------|---|
| CONCEITO/<br>NOÇÃO   | ENUNCIADO/ELEMENTOS   | TRABALHO EM<br>QUE APARECE   | REFERÊNCIA UTILIZADA<br>PARA ABORDAR  |
| Reprodução social/ciclo reprodutivo  | O <i>habitus</i> é o produto das relações sociais e tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram; os esquemas de percepção, de apreciação e de ação são adquiridos por gerações sucessivas por meio da incorporação do <i>habitus</i> , num processo de inculcação e assimilação que tende a se reproduzir na prática; para romper o ciclo reprodutivo é necessário conhecer os mecanismos de dominação que leva à reprodução.   | (C), (E), (F), (J), (K), (L) | A Reprodução (1975); Escritos de Educação (1998); Pierre Bourdieu: Sociologia (1983). |
| Sentido do jogo  | Metáfora esportiva usada por Bourdieu para explicar o comportamento dos agentes sociais; o <i>habitus</i> como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza; para identificar o sentido do jogo de determinado indivíduo ou grupo é preciso compreender suas práticas, reconstruir o capital de esquemas informacionais que permite produzir pensamentos e práticas sensatas e regradas sem a intenção de sensatez e sem obediência consciente a regras explicitamente colocadas como tal; antecipações pré-perceptivas, espécie de induções de práticas fundadas na experiência anterior; está condicionado o espaço dos possíveis.   | (D), (E), (G), (J), (M), (N) | <i>Homo Academicus</i> (1984); Coisas Ditas (1990); Razões práticas (1996).           |
| Trajetória escolar/efeito de trajetória  | Sucessão das posições ocupadas pelo agente num espaço construído que é também afetado por transformações regulares; colocações e deslocamentos no espaço social, de acordo com a distribuição de diferentes espécies de capital: cultural, social e econômico.  | (E), (G), (M), (N)           | A Miséria do Mundo (1997); Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social (Pinto, 2000).  |
| Veredicto escolar/ Classificação escolar e familiar  | Julgamentos e sanções familiares e escolares que influenciam de forma decisiva o processo de construção da identidade social dos agentes; a transmissão da herança depende, doravante, para todas as categorias sociais (embora em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino que funcionam como um princípio da realidade brutal e potente, responsável, em razão da intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções; a família e a escola funcionam como lugares onde se formam as competências julgadas necessárias a um momento do tempo e por sanções positivas ou negativas controlam a performance (aplicação das competências), reforçando aquilo que é aceitável e desencorajando aquilo que não é. | (E), (M), (N)                | Escritos de Educação (1998); Desencantamento do Mundo (1979).                         |
| Violência simbólica  | Coação que exercem os grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas, para impor significações legítimas, ou ainda impondo como legítima a cultura de determinados grupos ou classes aos demais.   | (B), (H), (L)                | A Reprodução (1975); Meditações Pascalianas (1997); A Miséria do Mundo (2003).        |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

### 3.3 POSSIBILIDADES DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU PARA A INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

A exigência de um referencial teórico nas teses e dissertações produzidas no campo científico educacional, para Alves-Mazzotti (2006), é freqüentemente um fator de ansiedade para os autores desse tipo de produção, sendo que estes têm que avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por eles observados. Para a autora, a elaboração teórica é essencial e nos trabalhos qualitativos, a teoria não deve ser selecionada *a priori*, pois existe a possibilidade da mesma não dar conta das especificidades de um dado contexto. O recorte do objeto é que solicita, portanto, que referencial teórico pode ser utilizado para clarificar “o racional da pesquisa”<sup>305</sup>, para orientar a definição de categorias e para interpretar os dados da pesquisa.

No caso em estudo, procurou-se levantar elementos que permitissem estabelecer algum grau de compreensão quanto às razões pelas quais os autores das dissertações e teses assumiram a teoria sociológica de Bourdieu como sustentação para a construção de suas pesquisas. Essa busca foi feita a partir do mapeamento das intenções e motivos que os próprios autores expressaram em seus textos, como se verá a seguir.

#### 3.3.1 Justificativa para a utilização do quadro teórico de análise de Pierre Bourdieu na construção das teses e dissertações examinadas.

Para compreender o porquê da utilização da abordagem de Bourdieu nas investigações e como podem ter sido levados a fazer uso da mesma, parte-se da premissa apontada por Severino (2006), quando afirma que o desencadeamento do processo de construção de conhecimento, tal como previsto por uma situação de pós-graduação, deriva-se da inserção do pesquisador em dois universos: um universo problematizador e um universo teórico e conceitual. No âmbito da pós-graduação é que o discente terá a oportunidade de ser apresentado aos diversos referenciais teóricos e assim, proceder à escolha de um, ou mesmo realizar combinações compatíveis, apropriar-se dessas teorias e desenvolver sua pesquisa.

---

<sup>305</sup> ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno..., 2006, p.31.

É importante, a fim de compreender as motivações do autor discente, o emissor da mensagem que aqui se analisa, na escolha do quadro teórico de análise em questão para suas produções, localizá-lo em seu campo, o campo científico educacional, como campo de produção ou contexto de produção da mensagem, pano de fundo desta investigação. Tal exercício baseia-se em Coradini (1996) para quem, conjuntamente com a discussão de esquemas analíticos e como são utilizados, faz-se necessária também a inclusão da discussão das condições escolares necessárias para sua apreensão e aplicação.

Delimita-se aqui, portanto, o campo científico educacional, como um espaço social, atentando à posição desse agente neste espaço de relações e os efeitos em suas disposições e ações, a partir dos pressupostos destacados por Bourdieu (2003c) em sua teoria sobre a Sociologia da Ciência que se baseia no postulado de que mesmo o produto científico deriva de condições sociais particulares de produção, que tem relação com um estado determinado de estrutura e de funcionamento desse campo científico. Para o sociólogo, “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros, mas no qual todas essas invariantes assumem formas específicas”<sup>306</sup>.

É importante também esclarecer as diferenças entre o campo científico e o campo acadêmico ou universitário e perceber que obedecem a lógicas diferenciadas, uma vez que esses dois campos são muitas vezes confundidos pela forma em que estão imbricados<sup>307</sup>.

Esta superposição acontece, segundo Gingras e Gemme (2006), por se saber que é a partir da formação para pesquisa nos programas de pós-graduação que o campo científico, como local estruturado de produção, de validação e de circulação de saberes, encontra as condições institucionais de sua reprodução. Para os autores, as universidades em que estão os programas permanecem, assim, o lugar principal da produção científica, apesar de existirem outras instituições que também são atuantes no campo científico. Existe também uma correspondência

---

<sup>306</sup> BOURDIEU, P. O campo científico..., 2003c, p.112.

<sup>307</sup> Conforme as afirmações de GINGRAS, Y.; GEMME, B. L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº. 164, p.50-60, set. 2006.

entre esses dois campos, pois muitos pesquisadores do campo científico, ao fim de seus cursos de pós-graduação, acabam se lançando às carreiras universitárias.

Verifica-se uma interdependência com relação ao conhecimento que se produz no campo científico e sua influência no campo acadêmico e vice-versa. Para compreender esta afirmação, recorre-se a Gingras e Gemme (2006) que destacam que a educação dos estudantes de pós-graduação está ancorada na criação de novos conhecimentos, já que o tempo de produção do conhecimento pelo corpo de professores dos programas e sua transmissão aos alunos acontece em um tempo muito mais curto que em outros níveis de escolarização. Os professores-pesquisadores apresentam os resultados (empíricos e teóricos) mais recentes em seu domínio de especialização. Os estudantes por sua vez participam da criação desses novos conhecimentos, tanto por sua assimilação como pelo estabelecimento de sua continuidade, concretizada no direcionamento de seus projetos e atividades de orientação, aspecto importante da socialização dos discentes de pós-graduação.

Na produção de conhecimento em Educação percebe-se que esses dois campos (científico e acadêmico) possuem uma relação muito próxima, ou como afirma Hey (2004), trata-se inclusive de uma estratégia presente no campo científico, a saber, buscar referências na produção acadêmica institucionalizada, em que poder político e prestígio científico caminham juntos na determinação de posições do agente e da porção de capital científico ou autoridade científica possuída, em busca de legitimação.

Por isso o pesquisador investe no que é percebido como importante e interessante e que tem chances de ser percebido da mesma forma por outros. Os investimentos em determinado objeto, construto teórico ou metodologia de pesquisa, se organizam com referência a uma antecipação consciente ou inconsciente das chances médias de lucro simbólico. Não há escolha científica, do campo de pesquisa, dos métodos empregados ou lugar de publicação, que não seja uma estratégia de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro científico e a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes.

Segundo Bourdieu (2004c), são denominados pares-concorrentes porque somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e avaliar seus méritos. Os concorrentes também são pares, pois não podem contentar-se em se distinguir de seus predecessores já

reconhecidos, vendo-se obrigados, sob pena de se tornar ultrapassados e desqualificados, a integrar suas descobertas científicas na construção distinta e distintiva que os supera.

Os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é importante enquanto objeto de pesquisa, metodologia e referencial teórico, mesmo que existam estratégias de outros pesquisadores para a transformação da estrutura do campo científico. Mas, salvo nos casos em que ocorra uma descoberta revolucionária, capaz de questionar os fundamentos da ordem científica estabelecida, a tendência, pelas características do campo é trazer inovações circunscritas aos limites autorizados. Para que não haja ameaças vindas de fora, a orientação aos novatos é feita para que sigam em direção de posições seguras e de estratégias de sucessão próprias para lhes assegurar uma carreira previsível e os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica.

Para Bourdieu (2003c), o sistema de ensino é, então, o único então capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente o *habitus* científico, percebido como sistemas de esquemas gerados de percepção, apreciação e ação, produto de um modo específico de ação pedagógica e que tornam possíveis a escolha de objetos de pesquisa, a forma de solucionar problemas e a avaliação das soluções, compatíveis com os bens simbólicos e os consumidores desses bens.

Mas como se constitui o *habitus* científico do aluno de pós-graduação? O que significa ser um aluno de pós-graduação?

Poder-se-ia pensar simplesmente que é uma posição que se inicia com o ingresso em um programa de pós-graduação, em um curso de mestrado ou doutorado. Entretanto, a entrada neste campo científico com âmbitos de legitimidade estabelecidos e a posição que o aluno ocupará inicialmente, são resultantes de um conjunto de estratégias anteriores desse agente. Uma das estratégias fundamentais é a escolha de um objeto de pesquisa que esteja de acordo com o que se estuda em uma das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação no qual submeteu seu projeto. Não raramente, a confecção do projeto de pesquisa resulta de subsídios da assistência de disciplinas isoladas nos programas, anterior mesmo ao aceite oficial, em que pode, de forma mais próxima, tomar conhecimento das tendências e da literatura básica que orientam as pesquisas e a produção intelectual dos

pesquisadores. Nesse campo transita, portanto, uma espécie de “inconsciente (ou transcendental) escolar”<sup>308</sup>, enquanto um conjunto de estruturas cognitivas que é imputável às experiências escolares, comuns aos produtos de um mesmo sistema escolar e que possuem um formato específico.

Compreende-se assim as afirmações de Brandão (2002), quando comenta que os alunos dos programas de pós-graduação se deparam com questões que são influenciadas pelo formato e estrutura dos cursos e disciplinas, bem como pela produção dos docentes e pesquisadores responsáveis pela produção especializada, uma das fontes principais dos cursos e pesquisas que deverão ser assimiladas e desenvolvidas até a titulação.

Anterior às determinações “do quê” e “como” pesquisar, os discentes de pós-graduação são obrigados a realizar novas incorporações aos seus *habitus* escolares, derivados da diferença entre dois níveis universitários, a graduação e a pós-graduação. Segundo Machado (2006), a graduação funciona sob a regência da oralidade, da eficácia da retórica e das práticas oratórias. Já a pós-graduação desenrola-se, predominantemente, no universo da escrita, distinção que é notada com grande susto pelos alunos que ingressam no mestrado ou doutorado. Para esse autor, a escrita tem a função essencial de ferramenta de pensamento, para elaboração de idéias, desvelando-as para o escritor que as formula e para os outros, não sendo importante somente na formulação final do texto (dissertação ou tese).

O que muitos esquecem é que para escrever, para superar a tão comentada “síndrome da folha/tela em branco”<sup>309</sup> é preciso ler e pesquisar, sendo que esta última ação é o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu*, por isso sua denominação como *programa* e não *curso*, termo que se liga diretamente ao ensino e às disciplinas que os alunos devem cursar<sup>310</sup>.

---

<sup>308</sup> BOURDIEU, P. L'inconscient d'école..., 2000c, p.03. Bourdieu (2000c, p.03) explica que “o sistema de esquemas cognitivos que estão no princípio da construção da realidade e que são comuns ao conjunto de uma sociedade em um dado momento, constituem o inconsciente cultural, ou ainda, o “transcendental histórico” que funda o senso comum (ou a doxa)“.

<sup>309</sup> Verificar em CHASSOT, A. I. Orientação virtual: uma nova realidade. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.89-108, e MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.45-66.

<sup>310</sup> Segundo os esclarecimentos de SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In **A bússola do escrever: desafios e estratégias na**

Para Chassot (2006), escrever uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado é algo traumático porque se transferem para a pós-graduação os pânicos da redação, derivados da falta do exercício diário da escrita que a maioria não realiza.

E quando a leitura também oferece obstáculos?

Lê-se em Brandão (2002) que o principal suporte da pós-graduação é uma carga intensa de leitura, discussão sobre as referências básicas da área de estudo e o conhecimento dos seus desdobramentos sobre a produção de conhecimento. Nesta leitura é que o discente de pós-graduação tomará conhecimento direto das principais fontes, cujo domínio permitirá avaliar a pertinência de sua utilização na pesquisa e da apropriação de determinados autores, evitando inclusive fazer referência, por modismos acadêmicos, a um autor ou teoria, de forma inapropriada.

Segundo Alves-Mazzotti (2006), como a Educação carece de um corpo teórico próprio, a pesquisa educacional freqüentemente recorre a conhecimentos gerados em outras áreas, como, por exemplo, a Sociologia. Isto não constitui um problema uma vez que a vinculação de teorias sociológicas com o campo educacional pode originar em abordagens originais, mas existe o desafio de ultrapassar as divisões disciplinares, efeito do campo científico, e apropriar-se do corpo de conhecimento que a elas pertencem.

Esse desafio, como aponta Coradini (1996) não é uma exclusividade do referencial teórico de Bourdieu, mas existe uma diferença crucial. Neste caso, mais do que de uma teoria, trata-se da apropriação de um esquema analítico mais rigoroso no sentido das relações lógicas entre premissas, conceitos, encaminhamentos metodológicos e evidências empíricas. Isso é diferente do uso que freqüentemente se faz de outros autores que consiste numa apreensão e emprego de algumas idéias, de modo desvinculado do restante, muitas vezes transformando o autor numa espécie de ícone para servir como argumento de autoridade. Com relação a Bourdieu, a consequência imediata de uma apreensão parcializada é uma retradução das premissas e conceitos, retradução esta que pode realizar fragmentações e deformações.

O emissor das mensagens que aqui se analisa – o aluno de pós-graduação em Educação – realizou essa transposição e buscou vencer os obstáculos da leitura e da apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, mostrando-se motivado para sua utilização e expondo, inclusive, seus argumentos para a escolha do autor. A seguir, no Quadro 27, na seqüência, são elencadas as justificativas encontradas nas teses e dissertações para a conjugação dos objetos de pesquisa e da abordagem de Bourdieu.



QUADRO 27 – MOTIVOS QUE LEVARAM OS AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES A UTILIZAREM PIERRE BOURDIEU E SEUS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DAS PESQUISAS

| MOTIVOS QUE LEVARAM OS AUTORES DAS TESES E DISSERTAÇÕES A UTILIZAREM PIERRE BOURDIEU E SEUS CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO DAS PESQUISAS |  |
|---|--|
| TRABALHO  | EXPOSIÇÃO DOS MOTIVOS  |
| (A)   | - pela articulação que o conhecimento praxiológico desenvolvido por Bourdieu realiza entre o “ator social e a estrutura social”; entre as estruturas e as disposições;<br>- pela apresentação do conceito mediador, <i>habitus</i> , entre agente social e sociedade.  |
| (B)   | - por apresentar uma riqueza de conceitos e categorias analíticas, além de possibilitar a reflexão entre a herança familiar especificamente cultural e simbólica e o papel da escola na legitimação das desigualdades sociais;<br>- pela Sociologia da Educação empreendida pelo autor e as questões teóricas que permeiam sua obra;<br>- para corroborar com sua hipótese de que o investimento em educação escolar representa uma estratégia de reconversão do capital econômico em capital cultural;<br>- possibilita pensar em uma mobilidade metodológica; combinação de procedimentos para coletar os dados; |
| (C)   | - pela operacionalização do conceito de <i>habitus</i> e sua possibilidade de relacionar a história das famílias, a história do grupo social mais amplo no qual estavam inseridas e as trajetórias educacionais e profissionais do grupo pesquisado;<br>- utilização do conceito de campo para investigar tanto a maneira pela qual o espaço de educação escolar está estruturado, como para desvendar os ecos que a socialização ocorrida na escola poderia provocar;   |
| (D)   | - pela possibilidade de utilizar-se dos conceitos de <i>habitus</i> e capital;   |
| (E)   | - utilização dos conceitos de <i>habitus</i> , capital e campo e sua relação com a prática pedagógica para reconstruir a trajetória acadêmica e profissional do engenheiro-professor;  |
| (F)   | - proposta de discutir as possibilidades e as perspectivas do processo de metamorfose da universidade pública com base na teoria de campo de Bourdieu;   |
| (G)   | - referencial teórico utilizado por outros autores que desenvolveram pesquisa com tema similar;<br>- cursos realizados sobre o autor na pós-graduação;   |
| (H)   | - foram utilizados os conceitos de <i>habitus</i> , campo e capital como ferramentas teóricas com função de elucidação, inserindo-os como elementos constituintes do modelo de explicação para a confirmação da hipótese;<br>- intenção de perceber os conflitos no interior do campo educacional, a partir do entendimento do conceito de campo;  |
| (I)   | - pela possibilidade de desenvolver as noções de campo, <i>illusio</i> e algumas reflexões do autor sobre linguagem;   |
| (J)   | - como referencial teórico capaz de exemplificar uma maneira de explicar a orientação social da ação individual no que se refere à escolha do curso superior;<br>- por ser um dos autores que trabalham em uma tradição disposicionalista (compreensão do processo de socialização como um processo de incorporação de disposições para pensar, avaliar, agir, etc.);  |
| (K)   | - pela possibilidade de utilizar o conceito de <i>habitus</i> para associar os condicionamentos externos e internos da ação docente;   |
| (L)   | - pela possibilidade de utilizar-se do livro “A Reprodução” e as noções que o livro traz para embasar a pesquisa;  |
| (M)   | - possibilidade de interlocução com a literatura da Sociologia da Educação sobre a transmissão intergeracional do patrimônio cultural das camadas médias;<br>- discutir e aprofundar algumas das interpretações sobre as estratégias familiares de reprodução do status social, particularmente no que toca os investimentos educacionais;   |
| (N)   | - referencial fundamental do viés culturalista em Educação;  |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Mesmo antes de observar o Quadro 27, é possível inferir sobre o contato dos discentes com o quadro teórico de análise que aqui se investiga e, assim, sobre a possibilidade de a terem escolhido como referencial aos seus trabalhos, levando-se em consideração o fato de estarem ligados aos centros produtores de trabalhos com este referencial teórico, sendo orientados em direção a determinada forma de apropriação do mesmo.

Nas informações obtidas pela sistematização dos motivos que levaram os autores das dissertações e teses a utilizarem a teoria sociológica de Bourdieu na construção das investigações, destaca-se que os temas das pesquisas estão fortemente articulados aos temas que Bourdieu privilegiou, em particular no que se refere às desigualdades sociais e culturais que a escolarização reconhece e legitima em suas práticas, como foi anunciado por muitos autores das investigações analisadas.

Como se pode observar no conjunto de motivos expostos, metade dos autores expressa a escolha do autor pelas possibilidades que reconhecem nos seus conceitos – especialmente “*habitus*” e “campo” – para explicar as relações investigadas.

Observa-se, igualmente, que pelo menos três autores das dissertações e teses apontaram explicitamente, de diferentes formas, a opção pela teoria em função da perspectiva que o conhecimento praxiológico aponta de articulação entre o agente e a estrutura, posição mediadora típica da Sociologia da ação que vem ganhando força nas pesquisas educacionais nas últimas décadas.

Tais considerações permitem deduzir a presença de formas de apropriação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu que não podem ser consideradas nem como uma apropriação incidental, nem como forma de apropriação conceitual tópica, utilizando-se aqui das categorias de apropriação encontradas por Catani, Catani e Pereira (2000, 2001a, 2001b, 2002) para analisar artigos encontrados em periódicos educacionais com referência a Bourdieu.

As formas de apropriação identificadas nas dissertações e teses examinadas estariam mais próximas, portanto, de uma apropriação do modo de trabalho, ou seja,

constituindo-se maneiras de apropriação reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor, tais como campo, estratégia, *habitus*, entre outros, bem como mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria (construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante) (...) Nessa forma de apropriação (...) acionam-se os utensílios teóricos elaborados por Bourdieu em realidades empíricas precisas, sendo maior a diversidade de obras referidas...<sup>311</sup>

### 3.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

A análise da apropriação de Bourdieu nas teses e dissertações examinadas foi realizada, como já indicado, em sua totalidade, independentemente das subdivisões definidas na estruturação de cada um dos trabalhos (introdução, capítulo teórico inicial, pesquisa de campo, conclusões). Contudo, definiu-se que um dos elementos a ser privilegiado para buscar compreender como aconteceu a apropriação dos conceitos de Bourdieu a partir da utilização das ferramentas teórico-metodológicas propostas pelo autor e a fecundidade da aplicação de tais utensílios, seria o aspecto metodológico de investigação, observando-se, principalmente, as categorias de análise construídas.

Assim, algumas questões já apontadas em etapas anteriores deste capítulo, são retomadas aqui no sentido de examinar mais detalhadamente as técnicas de pesquisa utilizadas para coletar os dados e os procedimentos indicados pelos pesquisadores. Entre os trabalhos examinados constatou-se, da mesma forma que nos resumos, que as técnicas mais utilizadas para coleta de dados foram a entrevista e o questionário, a observação e a análise documental.

Em muitos dos trabalhos é citada a passagem sobre técnicas de entrevista escrita por Pierre Bourdieu na obra *A Miséria do Mundo*<sup>312</sup>. Neste extrato, Bourdieu afirma que a troca que se estabelece na entrevista deve ser uma preocupação do pesquisador, que deve conhecer os efeitos que esta pode produzir. Fala da violência simbólica que pesquisador pode exercer sobre o entrevistado, já que ele é quem dá as regras do jogo, e da dessimetria que pode ocorrer entre os dois com relação à hierarquia das diferentes espécies de capital. Discorre também sobre os riscos da transcrição, considerando que transcrever é necessariamente

---

<sup>311</sup> CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro..., 2001b, p.134.

<sup>312</sup> Trata-se do texto BOURDIEU, P. Compreender. In BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do Mundo...**, 2001h.

escrever, no sentido de reescrever e aponta os cuidados com a pontuação para resguardar a fidedignidade entre a linguagem oral e a escrita.

Segundo Bourdieu (2001h), a partir da entrevista, existe a possibilidade de obter uma forma de comunicação excepcional. Isso quando o pesquisador consegue superar parcialmente a distância social graças às relações de familiaridade que o unem ao pesquisado e à franqueza social, ocorrendo uma diminuição do receio da objetivação pelo pesquisado. Nessa situação então, os entrevistados podem expressar seus pontos de vista sobre o mundo e proferir um discurso relevante a fim de se fazer ouvir.

Com relação à observação participante, trata-se de uma técnica de coleta de dados no campo empírico que impõe, como afirma Sarmiento (2003), que se esteja dentro, estando fora do campo de observação; ou seja, esta técnica está condicionada pela consciência de que a compreensão do campo em que os agentes sociais estão inseridos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar de suas interpretações, ao mesmo tempo em que o distanciamento crítico exige que se escape das redes de significação com que as relações e acontecimentos se naturalizam nesse universo social.

No que concerne a análise de documentos, sabe-se que, segundo Sarmiento (2003), a produção de documentos nas escolas é uma componente essencial do cotidiano, sendo que o pesquisador pode ter acesso a informações menos acessíveis em outros contextos organizacionais. Podem ser de vários tipos (projetivos da ação, produtos da ação ou documentos performativos) e têm um considerável interesse no estudo das lógicas e interpretação de ação e no levantamento dos processos de racionalização operados.

O cruzamento de entrevistas e questionários, outra técnica de coleta de dados, também foi bastante utilizado nas teses e dissertações examinadas. Lembra-se com Brandão (2006) que Bourdieu em sua obra *A Distinção*, demonstra a proficuidade desta combinação para obter informações diversas, como, por exemplo, gostos, estilos de vida, consumo culturais, entre outras. Nesta combinação, seria possível levantar elementos que contribuíssem para a revisão dos questionários, testando o sentido de determinadas respostas para subsidiar a pesquisa em curso.

Nas teses e dissertações examinadas, poucos são os textos de Bourdieu citados em que é possível examinar as técnicas que o sociólogo utiliza para a coleta

e o tratamento dos dados obtidos. Um dos textos mencionados, além daquele que aborda a questão das entrevistas, é o livro *La Noblesse d'État* que serve inclusive de inspiração para um dos trabalhos que analisa os dados por meio de análise fatorial, a fim de fornecer elementos sobre a posição das escolas católicas em relação ao campo no qual estavam inseridas, possibilitando estabelecer homologias entre o espaço geográfico da cidade, a estrutura das posições sociais e a diferenciação escolar.

Vários trabalhos se debruçam igualmente sobre outras técnicas de análise estatística, combinando abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas.

O que se verifica no Quadro 28, a seguir, é uma compilação das formas de produção dos dados e das técnicas de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações examinadas, bem como a existência ou não de categorias de análise forjadas a partir da teoria sociológica de Bourdieu.

QUADRO 28 - LEVANTAMENTO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS

| LEVANTAMENTO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS |   |   |
|---|---|---|
| TRABALHOS   | PRODUÇÃO DE DADOS E TÉCNICAS DE PESQUISA  | CATEGORIAS DA ANÁLISE FORJADAS A PARTIR DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU                                 |
| (A)   | Fontes bibliográficas e documentais:<br>- entrevistas, depoimentos e outros tipos de registros (quadros com dados estatísticos sobre a Universidade brasileira de 1930 a 1960);<br>- romances e crônicas de Lima Barreto (fragmentos do ideário social que permeava a sociedade brasileira no período investigado). | (utilização dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu sem forjar outras categorias).                       |
| (B)   | Entrevistas e análise documental  | Capital escolar; capital informacional.   |
| (C)   | Entrevistas, análise documental e questionários   | Espírito do colégio; distinção social corporificada   |
| (D)   | Entrevistas   | - <i>habitus</i> disciplinares <sup>313</sup>   |
| (E)   | Entrevistas, questionários, análise documental  | - <i>habitus</i> profissional, <i>habitus</i> acadêmico; campo profissional; campo acadêmico.             |
| (F)   | Observações, análise de documentos e entrevistas:<br>- colegiados de decisão; legislação produzida, documentos informativos e orientadores das políticas implementadas na universidade, acompanhamento de pleitos e debates dos segmentos organizados da comunidade universitária.                                  | - campo da educação superior; capital intelectual; campo científico-universitário; capital institucional. |
| (G)   | Entrevistas e questionários   | - campo educacional; <i>habitus</i> professoral.  |
| (H)   | Questionários   | - campo educacional   |
| (I)   | Observações, análise de documentos e entrevistas.   | (utilização dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu sem forjar outras categorias).                       |
| (J)   | Pesquisa teórica  | (utilização dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu sem forjar outras categorias).                       |
| (K)   | Análise documental, análise de textos didáticos   | (utilização dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu sem forjar outras categorias).                       |
| (L)   | Peças de teatro; análise de conteúdo.   | (utilização dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu sem forjar outras categorias).                       |
| (M)   | Questionários e informações acadêmicas e administrativas disponíveis na universidade.   | - <i>habitus</i> escolar universitário; campo do ensino superior.   |
| (N)   | Entrevistas   | - capital escolar; capital informacional.   |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

<sup>313</sup> A controvérsia sobre esta categoria de análise já foi exposta no capítulo anterior, referente à análise dos resumos, portanto, não será comentada nesta ocasião.

Observa-se no conjunto de trabalhos a predominância de questionários e entrevistas para a produção de dados na pesquisa empírica. Destaca-se também o fato de poucos trabalhos concentraram-se exclusivamente em análises documentais ou bibliográficas, caracterizando-se, portanto, o conjunto como pesquisas que investigam o mundo social a partir do contato mais próximo com os agentes e com o espaço das relações que buscam explicar.

Desse ponto de vista, pode-se afirmar a aproximação dos autores das teses e dissertações com a perspectiva de investigação defendida por Bourdieu para a Sociologia, ou seja, realizar a conversão de problemas abstratos em operações científicas práticas, colocando em evidência aspectos relacionais, intersubjetivos e interativos do trabalho de campo, em que se revelam as dinâmicas sociais observáveis na realidade empírica.

### 3.5 REFERÊNCIAS CITADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS

Algumas referências de obras de Pierre Bourdieu presentes nas teses e dissertações examinadas na íntegra, já foram listadas em outros momentos desta investigação, como quando foram mapeadas as referências utilizadas para fundamentar a abordagem dos conceitos desse sociólogo francês nas pesquisas. Neste item pretende-se estender tal listagem e inferir sobre as circunstâncias de eleição e utilização dessas produções pelos autores discentes.

Com esse objetivo, realizou-se um primeiro recenseamento dos livros e textos de Pierre Bourdieu encontrados nas teses e dissertações examinadas e, depois, mapeou-se também a presença de textos dos seus comentadores no Brasil. A relação foi encontrada nas referências dos trabalhos examinados e organizada nos Quadros 29 e 30, apresentados na seqüência, destacando o número de incidências inventariadas e os trabalhos em que foram utilizados.

QUADRO 29 – REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS DE PIERRE BOURDIEU  
CITADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS

(continua)

| REFERÊNCIAS DE PIERRE BOURDIEU CITADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS  |                       |   |
|---|-----------------------|---|
| REFERÊNCIA  | NÚMERO DE INCIDÊNCIAS | TRABALHOS EM QUE A OBRA FOI CITADA          |
| BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. <b>Los estudiantes y la cultura</b> . Madrid, 1965.  | 1                     | (M)   |
| <b>La Reproduction</b> : éléments pour une théorie du système enseignement. Paris: Minuit, 1970.  | 1                     | (J)   |
| <b>Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle</b> . Genève: Droz, 1972.   | 1                     | (J)   |
| Avenir de classe et causalité du probable. In <b>Revue Française de Sociologie</b> , vol. 15, nº. 1, jan-mar, 1974.   | 1                     | (C)   |
| <b>A Reprodução</b> : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.  | 5                     | (D), (E), (K), (L), (N)                     |
| BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le fetiche de la langue. In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 4, 1975.  | 1                     | (K)   |
| L'ontologie politique de Martin Heidegger. In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 5-6, nov., 1975.  | 1                     | (K)   |
| Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 14, 1977.  | 1                     | (C)   |
| <b>La Distinction</b> : critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.  | 4                     | (C), (J), (K), (M)                          |
| Les trois états du capital culturel. In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 30, 1979.   | 1                     | (K)   |
| <b>Desencantamento do Mundo</b> . São Paulo: Perspectiva, 1979.   | 1                     | (N)   |
| <b>Le Sens Pratique</b> . Paris: Minuit, 1980.  | 3                     | (C), (J), (K)                               |
| <b>Questões de Sociologia</b> . São Paulo: Marco Zero, 1983.  | 4                     | (D), (G), (I), (K)                          |
| Espace social et genèse des "classes". In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 52/53, 1984.  | 1                     | (H)   |
| <b>Homo Academicus</b> . Paris: Minuit, 1984.   | 2                     | (K), (M)                                    |
| BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. <b>Les héritiers. Les étudiants et la culture</b> . Paris: Minuit, 1985.   | 2                     | (H), (J)                                    |
| <b>Choses Dites</b> . Paris : Minuit, 1987.   | 1                     | (C)   |
| <b>Intérêt et Désintéressement</b> . Cours du Collège de France à la Faculté d'Anthropologie et Sociologie de Lyon 2, Groupe de recherche sur la socialisation, 1989. | 1                     | (J)   |
| <b>La Noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps</b> . Paris: Minuit, 1989.   | 2                     | (C), (M)                                    |
| <b>O Poder Simbólico</b> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.   | 9                     | (A), (B), (C), (E), (G), (H), (J), (K), (N) |
| <b>Coisas Ditas</b> . São Paulo: Brasiliense, 1990.   | 5                     | (D), (E), (H), (K), (N)                     |
| La domination masculine. In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 84, 1990.   | 1                     | (K)   |
| <b>As Regras da Arte</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 1990.   | 1                     | (C)   |
| <b>A economia das trocas simbólicas</b> . São Paulo: Perspectiva, 1992.   | 5                     | (A), (D), (F), (H), (M)                     |
| <b>Les règles de l'art</b> . Paris: Seuil, 1992.  | 1                     | (K)   |
| BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. <b>Réponses. Pour une Anthropologie réflexive</b> . Paris: Seuil, 1992.  | 1                     | (K)   |
| BOURDIEU, P. CHARTIER, R. La lecture: une pratique culturelle. In CHARTIER, R. (org.). <b>Pratiques de la lecture</b> . Paris: Payot & Rivages, 1993.                 | 1                     | (K)   |
| Gostos de classe e estilos de vida. In ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.   | 4                     | (A), (E), (H), (M)                          |
| O campo científico. In ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.   | 4                     | (A), (E), (F), (M)                          |
| <b>Raisons Pratiques</b> . Paris: Seuil, 1994.  | 2                     | (K), (N)                                    |



QUADRO 29 – REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS DE PIERRE BOURDIEU CITADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS

(conclusão)

| REFERÊNCIAS DE PIERRE BOURDIEU CITADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS  |                       |   |
|---|-----------------------|---|
| REFERÊNCIA  | NÚMERO DE INCIDÊNCIAS | TRABALHOS EM QUE A OBRA FOI CITADA          |
| Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.  | 4                     | (A), (E), (J), (M)                          |
| Trabalhos e projetos In ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.  | 1                     | (E)   |
| Stratégies de reproduction et modes de domination. In <b>Actes de la Recherche en Science Sociale</b> , nº. 105, 1994.  | 1                     | (K)   |
| A economia das trocas lingüísticas. In ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.   | 1                     | (E)   |
| <b>A economia das trocas lingüísticas</b> . São Paulo: EDUSP, 1996.   | 4                     | (G), (H), (I), (K)                          |
| A <i>doxa</i> e a vida cotidiana: uma entrevista. IN ZIZEK, S. (org.). <b>Um mapa da Ideologia</b> . Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.                               | 1                     | (N)   |
| A ilusão biográfica. In FERREIRA, M de M.; AMADO, J. (orgs). <b>Usos e abusos da história oral</b> . Rio de Janeiro: FGV, 1996.                                       | 2                     | (D), (N)                                    |
| BOURDIEU, P.; HAACKE, H. <b>Livre troca. Diálogos entre Ciência e Arte</b> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.   | 1                     | (E)   |
| <b>Razões Práticas: sobre a teoria da ação</b> . Campinas, Papirus, 1996.   | 9                     | (A), (C), (D), (F), (G), (H), (I), (J), (M) |
| <b>A miséria do mundo</b> . Petrópolis: Vozes, 1997.  | 3                     | (E), (G), (H)                               |
| <b>Méditations Pascaliennes</b> . Paris: Seuil, 1997.   | 1                     | (H)   |
| <b>La Distinction</b> : critérios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 1998.   | 1                     | (B)   |
| A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998. | 2                     | (H), (J)                                    |
| Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.                                 | 2                     | (C), (J)                                    |
| As contradições da herança. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.  | 1                     | (M)   |
| Classificação, desclassificação, reclassificação. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.                    | 3                     | (B), (J), (M)                               |
| Futuro de classe e causalidade do provável. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.                          | 3                     | (B), (J), (M)                               |
| O capital social – notas provisórias. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.                                | 2                     | (C), (M)                                    |
| Artigos não especificados de Bourdieu em NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.                                | 4                     | (E), (F), (G), (H)                          |
| <b>Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal</b> . Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.  | 1                     | (E)   |
| <b>A Dominação Masculina</b> . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.   | 2                     | (C), (E)                                    |
| BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. <b>A profissão de sociólogo</b> : preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.                              | 2                     | (E), (H)                                    |
| <b>Science de la science et réflexivité</b> . Paris: Raisons d'Agir, 2001.  | 1                     | (H)   |
| <b>Questions de Sociologie</b> . Paris: Minuit, 2002.   | 1                     | (H)   |
| Compreender. In BOURDIEU, P. (ORG.) <b>A miséria do mundo</b> . Petrópolis: Vozes, 2003.  | 1                     | (B)   |
| BOURDIEU, P. DARBEL, A. <b>O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público</b> . São Paulo: Zouk, 2003.   | 1                     | (H)   |
| <b>Os usos da ciência</b> : por uma sociologia crítica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP. 2004   | 1                     | (B)   |
| <b>A produção da crença. Contribuição para uma economia dos bens simbólicos</b> . São Paulo: Zouk, 2004.  | 1                     | (H)   |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

A partir desses dados foi possível verificar quais os principais títulos de autoria do sociólogo que sustentaram a construção teórica dos trabalhos em questão e, realizando uma comparação com os Quadros de 1 a 5 (verificar no Apêndice), desvelar se a apropriação deste autor nas produções investigadas foi realizada contando com obras que pudessem realizar a sustentação de tal apropriação. Ressalta-se que esta análise não se deu por um parâmetro quantitativo e sim de pertinência com relação aos temas amplos estudados.

Percebeu-se então que, mesmo levando-se em consideração a apropriação dos conceitos do autor nas pesquisas e de um *modus operandi* científico, não se pode deixar de notar certa lacuna, na maioria dos trabalhos, do conjunto da obra de Bourdieu sobre a Educação. Esta fragmentação não impediu que ocorresse a produção de conhecimento na área, no caso das pesquisas apresentadas, lembrando que aconteceu uma utilização sistemática de suas noções nas pesquisas empreendidas, atestando empiricamente os conceitos desenvolvidos pelo autor. Mas quem sabe o contato com o conjunto da obra do autor no que tange à Educação, pudesse proporcionar um nível de profundidade diferenciado na apropriação da teoria.

Importante frisar que os obstáculos ao acesso de muitas das obras do sociólogo francês, seja pela dificuldade de importação dos livros ou a dificuldade de realizar a leitura no original francês, já que não se poder contar com todas as suas produções traduzidas para o português, com certeza constituíram-se em fator que influenciou na escolha do material que foi lido e utilizado na maioria das teses e dissertações.

A partir da verificação do Quadro 29 e 30 e do cruzamento de informações retiradas do Currículo *Lattes* dos autores discentes, percebeu-se que alguns dos pesquisadores que se utilizaram de livros no original francês, cumpriram algum período de estudo no exterior, caso também da maioria dos orientadores desse grupo diferenciado.

As referências citadas nas teses e dissertações são, portanto, reveladoras das condições de produção e de acessos diferenciados ao conjunto da obra de Bourdieu, mesmo nos centros produtores, e, por conseguinte, definidoras também de possibilidades e limites para a apropriação.

Observando o quadro apresentado com as referências de Pierre Bourdieu encontradas nas teses e dissertações examinadas, verifica-se que o livro deste autor mais referenciado, com dezessete incidências, foi *Escritos de Educação*, obra organizada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, que consiste em coletânea de textos do sociólogo francês, em sua maioria publicados originalmente na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

Referindo-se a esta coletânea, Andrade (2007) afirma tratar-se de uma obra organizada por conhecidos pesquisadores brasileiros com larga e legítima produção em Sociologia da Educação e de consulta indispensável para o pesquisador de Pierre Bourdieu, mas que pode também ser lida com proveito por profissionais da área e por todos os que se interessam pelas coisas da Educação e da Cultura.

Outro livro, com textos traduzidos de Bourdieu, que também foi bastante consultado (quatorze incidências) é *Pierre Bourdieu/Sociologia*, organizado por Renato Ortiz, que também é composto por artigos de Bourdieu publicados na revista por ele dirigida, além de extratos de outras obras do sociólogo.

Com onze incidências (somando-se as nove em português e duas na versão original), *Razões Práticas* constitui outra das obras de Pierre Bourdieu mais citadas. Trata-se da compilação de conferências e cursos proferidos por Bourdieu em que, como afirma no Prefácio à edição brasileira, realiza um retorno reflexivo sobre o conhecimento acumulado e os fundamentos de pesquisas anteriores.

*O Poder Simbólico*, referenciado em nove trabalhos examinados, também é um dos livros resultante do enfileiramento de vários textos do autor, composto por dois seminários e sete artigos, sendo quatro originalmente publicados na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

*Coisas Ditas*, mesmo não tendo artigos específicos sobre o tema Educação, é uma reunião de textos do autor, principalmente entrevistas, em que é possível ao leitor esclarecer aspectos relacionados aos seus principais conceitos.

A consulta e utilização dos quatro livros acima citados pode ser hipoteticamente esclarecida (já que não foram realizadas entrevistas com os autores das teses e dissertações), uma vez que é bastante generalizado o consenso sobre a forma mais conveniente de iniciar a leitura das obras de Pierre Bourdieu, a saber, como destaca Andrade (2007) e que já foi citada por Mauger (2004b), pela leitura de

livros que reúnem conferências, entrevistas e comunicações. Isso pode ser explicado já que,

o autor se dirige a um público mais amplo, ou conversa com especialistas, ele se obriga à economia de argumentos e a faturar imediatamente os conceitos e os usos que deles se pode fazer. O tom coloquial produz o efeito de suspender as censuras intelectuais, com o qual Bourdieu aborda questões, aparentemente triviais, suscitadas pelo público. Para o leitor, é como se as dúvidas fossem sendo tratadas no momento mesmo em que surgiram. Além disso, Bourdieu reprisa certos pontos complicados em sua obra e que foram mal interpretados ou mesmo deturpados de forma, muitas vezes, perniciosa. Desse modo, o leitor dispõe de textos que, embora curtos, são ocasiões privilegiadas para o acesso a uma modalidade de pensamento muito complexa<sup>314</sup>.

Outro argumento pode ser a indicação desses livros realizada pelos orientadores dos trabalhos, conforme pode ser verificado no segundo capítulo desta tese, no Gráfico 14. Outro livro bastante recomendado que aparece referenciado em cinco trabalhos é o livro *Economia das trocas simbólicas*, que também reúne textos de Bourdieu, citando-se principalmente os extratos *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento* e *Reprodução cultural e reprodução social*. Por outro lado, o livro *As Regras da Arte* que também é recomendado, aparece citado somente em dois trabalhos, um na versão original e outra na versão traduzida.

O livro de Bourdieu mais citado nas teses e dissertações examinadas no segundo nível de análise e que não se trata da reunião de artigos, conferências ou entrevistas, é *A Reprodução*, mencionado em seis trabalhos (cinco citações na versão em português e uma no original francês). Como já foi explicitado no primeiro capítulo desta tese, é um livro essencial para a Sociologia da Educação, escrito em parceria com Jean-Claude Passeron, em que os autores fazem uma síntese teórica de pesquisas empíricas realizadas anteriormente.

Por tratar-se de uma importante incursão de Bourdieu na área de conhecimento em Educação e por abordar conceitos que seriam sistematizados na sequência de sua obra, como violência simbólica, *habitus*, arbitrário cultural, reprodução cultural e social, entre outros, *A Reprodução* deveria figurar como uma leitura essencial para quem, nesta área, se propusesse a trabalhar com a teoria sociológica do autor.

---

<sup>314</sup> ANDRADE, M. da C. L. de. O poder estruturante da educação. **Revista Educação**, São Paulo, vol. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Dossiê: Bourdieu pensa a Educação, set. 2007, p.86.

O que pode ocorrer é que, em comparação com os textos apresentados sobre o tema em *Escritos de Educação*, o livro apresenta certa complexidade de leitura, destacada inclusive por Catani (2002), que não deixa de apontar a relevância da leitura do livro. Afirma que o livro dois, *A Manutenção da Ordem*, é fundamental para compreender o ciclo interpretativo do sistema de ensino de Bourdieu e os capítulos posteriores “são decisivos para uma sociologia que procura fazer com que a revelação dos ‘fundamentos ocultos da dominação’ constitua-se em conhecimento”<sup>315</sup>.

As demais obras específicas sobre a Sociologia da Educação escritas por Bourdieu (*Les Héritiers*, *Homo Academicus* e *La Noblesse d'État*) são citadas em dois trabalhos cada uma, como é possível verificar no quadro das referências de livros de Bourdieu encontrados nas teses e dissertações, sendo que dois deles em um mesmo trabalho.

Dessa forma, pode-se concluir que nos quatorze trabalhos examinados, constatou-se a predominância da presença das obras de Bourdieu publicadas no Brasil entre 1989 e 1998, exceção registrada em *A Reprodução* (1975) e *La Distinction* (1979). Destaca-se que são obras que enfatizam as noções de capital cultural, *habitus* e campo cultural, reveladores de um sistema de classificação, e em que é possível apreender as interpretações desse autor com relação às práticas culturais como produtos sociais, as homologias entre extratos sociais e suas estratégias de distinção, correspondendo de forma explícita às possibilidades de fundamentação das temáticas que foram tratadas pelos autores das dissertações e das teses, como já indicado.

Quanto à utilização de livros e artigos de comentadores de Pierre Bourdieu, o mapeamento apontou para os resultados indicados a seguir no Quadro 30.

---

<sup>315</sup> CATANI, A. M. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.57-75, abr. 2002, p. 69.

QUADRO 30 – REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS DE COMENTADORES DE PIERRE BOURDIEU CITADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES.

(continua)

| REFERÊNCIAS DE COMENTADORES DE PIERRE BOURDIEU ENCONTRADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS  |                       |                                    |
|---|-----------------------|------------------------------------|
| REFERÊNCIA  | NÚMERO DE INCIDÊNCIAS | TRABALHOS EM QUE A OBRA FOI CITADA |
| CUNHA, L. A. Notas para uma leitura de teoria da violência simbólica. <b>Educação e Sociedade</b> . Campinas, nº. 4, set., 1979.  | 1                     | (L)                                |
| DURAND, J. C. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. <b>Cadernos de Pesquisa</b> . São Paulo, nº. 43, nov., 1982.   | 1                     | (L)                                |
| PETIT, V. As contradições de “A Reprodução”. <b>Cadernos de Pesquisa</b> . São Paulo, nº. 43, nov., 1982.   | 1                     | (L)                                |
| MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação. <b>Educação e Sociedade</b> , nº. 27, set. 1987.  | 3                     | (D), (E), (M)                      |
| NASH R. Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. <b>British Journal of Sociology of Education</b> , Vol. 11, nº. 4, 1990.  | 1                     | (J)                                |
| MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In P. BOURDIEU. <b>A economia das trocas simbólicas</b> . São Paulo: Perspectiva, 1992.  | 2                     | (B), (F)                           |
| SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, M. H. de S. <b>Introdução à Psicologia Escolar</b> . São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.  | 1                     | (H)                                |
| ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.   | 3                     | (E), (F), (H)                      |
| ORTIZ, R. (org.) <b>Pierre Bourdieu/Sociologia</b> . São Paulo: Ática, 1994.  | 1                     | (D)                                |
| CORADINI, O. L. O referencial teórico de Bourdieu e as condições para sua aprendizagem e utilização. <b>Revista Veritas</b> . Porto Alegre, vol. 41, nº. 162, Jun., 1996.   | 1                     | (E)                                |
| SILVA, T. T. As contribuições de Bourdieu para a análise do campo educacional. <b>Revista Veritas</b> . Porto Alegre, vol. 41, nº. 162, Jun., 1996.   | 1                     | (E)                                |
| ALMEIDA A.; NOGUEIRA, M. A. Convertidos e oblatos – Um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. <b>Educação, Sociedade &amp; Cultura</b> , nº. 7, jan.-abr, 1997.   | 1                     | (J)                                |
| SOBRINHO, M. D. “Habitus” e Representações Sociais: Questões para o Estudo de Identidades Coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (orgs). <b>Estudos Interdisciplinares de Representação Social</b> . Goiânia: AB Editora, 1998. | 1                     | (H)                                |
| NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.   | 1                     | (D)                                |
| NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs). <b>Escritos de Educação</b> . Petrópolis: Vozes, 1998.   | 2                     | (B), (M)                           |
| ALEXANDER, J. <b>La réduction - Critique de Bourdieu</b> . Paris: Les Editions du Cerf, 2000.   | 1                     | (J)                                |
| PINTO, L. Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social. Rio de Janeiro: FGV, 2000.  | 2                     | (E), (H)                           |
| CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In KONDER, L.; TURA, M. L. R. (orgs.) <b>Sociologia para educadores</b> . Rio de Janeiro: Quartet, 2001.         | 1                     | (H)                                |
| CORCUFF, P. Le collectif au défi du singulier: en partant de l’habitus. In: LAHIRE, B. <b>Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques</b> . Paris: La Découverte, 2001.   | 1                     | (H)                                |
| LAHIRE, B. De la théorie de l’habitus à une sociologie psychologique In: LAHIRE, B. <b>Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques</b> . Paris: La Découverte, 2001.  | 2                     | (H), (J)                           |
| LAHIRE, B. Champ, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, B. <b>Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques</b> . Paris: La Découverte, 2001.  | 2                     | (H), (J)                           |

QUADRO 30 – REFERÊNCIAS DE LIVROS E ARTIGOS DE COMENTADORES DE PIERRE BOURDIEU CITADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS

(conclusão)

| REFERÊNCIAS DE COMENTADORES DE PIERRE BOURDIEU ENCONTRADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EXAMINADAS  |                       |                                    |
|---|-----------------------|------------------------------------|
| REFERÊNCIA  | NÚMERO DE INCIDÊNCIAS | TRABALHOS EM QUE A OBRA FOI CITADA |
| MOUNIER, P. <b>Pierre Bourdieu, une introduction</b> . Paris: Pocket, 2001.   | 1                     | (H)                                |
| LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? <b>Educação &amp; Revista</b> , nº78, abril, 2002.  | 1                     | (J)                                |
| NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. C. M. A sociologia de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. <b>Educação e Sociedade</b> , vol. 23, nº. 78, Campinas, 2002.      | 2                     | (B), (J)                           |
| ADDI, L. <b>Sociologie et anthropologie chez Pierre Bourdieu. Le paradigme anthropologique kabyle et ses conséquences théoriques</b> . Paris: La Découverte, 2002 | 1                     | (H)                                |
| BONNEWITZ, P. <b>Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu</b> . Paris: Presses Universitaires de France, 2002  | 1                     | (H)                                |
| BONNEWITZ, P. <b>Pierre Bourdieu: vie, oeuvres, concepts</b> . Paris: Ellipses, 2002.   | 1                     | (H)                                |
| LAHIRE, B. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. <b>Poetics</b> , nº.31, 2003.          | 1                     | (J)                                |

FONTE: Teses e dissertações examinadas em texto integral

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Examinando o quadro acima que reúne os livros e artigos de comentadores de Bourdieu referenciados nas teses e dissertações, destacam-se novamente Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani em *Escritos de Educação* e Renato Ortiz em *Pierre Bourdieu/Sociologia*. Nesses livros, além da organização dos textos que compõem a coletânea, os autores realizam uma introdução explicativa da teoria sociológica de Bourdieu, além de uma apresentação e localização dos extratos compilados que compõem a obra.

Maria Alice Nogueira ainda é citada em mais uma ocasião, já que o artigo que escreveu com Cláudio Nogueira na Revista *Educação e Sociedade* sobre Bourdieu, também foi consultado pelos autores dos trabalhos.

Carlos Benedito Martins com seu artigo *A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação*, também serviu de material de apoio nas pesquisas que utilizaram o sociólogo francês, assim como o livro de Louis Pinto, *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*.

Observando o Quadro 30, comprova-se a importância dos comentadores para sustentação das teses e dissertações. Defende-se também que os trabalhos desses interlocutores da teoria sociológica de Bourdieu, listagem que pode ser complementada a partir do Quadro 5 que compila os artigos sobre Pierre Bourdieu

publicados no Brasil, têm uma importância fundamental na difusão desse quadro teórico de análise, principalmente no cenário já apontado da impossibilidade ao acesso integral de sua obra.

A leitura do material disponibilizado pelos comentadores é uma forma de iniciar-se e preparar-se para a leitura do texto original do autor, evitando ou no mínimo, tolerando os possíveis “naufrágios”<sup>316</sup> na empreitada de ler e compreender esse sociólogo francês, a fim de não desencorajar-se.

### 3.6 SINTETIZANDO ELEMENTOS DA APROPRIAÇÃO DA TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, A PARTIR DO CONTEÚDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

A produção desta tese, na perspectiva de um “estado da arte”, possibilitou o mapeamento da presença de um autor, e de elementos de sua teoria, nas teses e dissertações produzidas por alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, ao longo de aproximadamente quarenta anos.

Após o desenvolvimento das análises em dois níveis – duzentos e treze resumos e quatorze textos integrais – foi possível a elaboração de uma síntese que se apresenta a seguir.

Optou-se por estabelecer categorias agregadoras a partir do inventário da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, feita na primeira parte da tese. Procurou-se, então, relacionar os elementos conceituais compilados dos extratos de sua obra que se referem à Educação, com o material encontrado nas teses e dissertações, bem como as questões sociológicas levantadas nos trabalhos.

Após tal exercício, foi possível estabelecer três categorias em que foram agrupados os trabalhos lidos, assim denominadas:

- *espaço social/campo*;
- *práticas sociais/habitus*;
- *economia de bens simbólicos/capital cultural*.

A distribuição dos trabalhos nas categorias foi realizada levando-se em consideração os temas abordados e a escolha dos elementos do referencial teórico,

---

<sup>316</sup> Catani (2000) afirma que o leitor precisa tolerar os naufrágios de leitura, ou seja, os extratos incompreendidos do texto que podem afligir o leitor, e que na obra de Bourdieu podem ser constantes, inicialmente. Para o autor é o enfrentamento dessas dificuldades para ler o autor que permite uma maior familiaridade com seus pressupostos teóricos e sua metodologia de trabalho.



sistematizados para embasar as pesquisas. Justifica-se a escolha destes conceitos-síntese, pela não identificação de uma tendência de apropriação por programa ou por ano de defesa, ou uma propensão a formas diferenciadas e detectáveis de utilização do quadro teórico de análise em questão, demonstrando certa homogeneidade em termos de formato de pesquisas com este referencial teórico, provavelmente derivadas das características do campo científico educacional e do período em que foram escritas (de 1986 a 2006)<sup>317</sup>.

O fato dos trabalhos terem sido classificados em uma das categorias que concentra determinada noção desenvolvida por Pierre Bourdieu, não exclui a utilização dos outros conceitos citados nas demais classes. Quer-se destacar, entretanto, a centralidade do diálogo com os conceitos de campo, *habitus* ou capital cultural, e os desdobramentos decorrentes destas noções, para o desenvolvimento do objeto de pesquisa e para desvelar os novos conhecimentos que foram produzidos.

O quadro a seguir foi elaborado então, a partir de questões encontradas nos textos de Bourdieu, agrupadas nessas três categorias, realizando-se em seguida a classificação de todas as teses e dissertações lidas na íntegra que salientam prioritariamente em seus textos, alguma dessas questões/noções/conceitos do sociólogo francês.

---

<sup>317</sup> Nas respostas dos instrumentos de informações complementares enviados para os orientadores dos centros produtores em trabalhos que realizam pesquisas a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu, foram indicados trabalhos que extrapolam o recorte de tempo da investigação desta tese. A decisão da inclusão de tais trabalhos para compor o *corpus* do segundo nível de análise, se deu pelo fato destes terem sido indicados pelos orientadores como exemplos de apropriação do quadro teórico em questão. Outro fator que teve influência nesta decisão foi o reduzido número de respostas obtidas com o envio dos trinta e seis instrumentos e, conseqüentemente, com o reduzido material empírico para a composição da pesquisa de campo.

QUADRO 31 – CATEGORIZAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE ACORDO COM AS MENSAGENS COMUNICADAS EM COMPARAÇÃO COM O QUADRO TEÓRICO DE ANÁLISE DESENVOLVIDO POR PIERRE BOURDIEU

| CATEGORIZAÇÃO DAS MENSAGENS COMUNICADAS   |   |  |
|---|---|--|
| ESPAÇO SOCIAL/CAMPO   | PRÁTICAS SOCIAIS/ <i>HABITUS</i>  | ECONOMIA DE BENS SIMBÓLICOS/CAPITAL CULTURAL   |
| TRABALHOS: A, F   | TRABALHOS: D, E, H, I, K, L   | TRABALHOS: B, C, G, J, M, N  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hierarquia de posições.</li> <li>- Observação de leis e lógicas dos microcosmos.</li> <li>- Produção da crença e normas de pertencimento.</li> <li>- Luta concorrencial em torno de interesses específicos.</li> <li>- Trânsito entre os diversos campos sociais.</li> <li>- Geração de práticas no interior do campo e seus reflexos em uma ordem social geral (produção e reprodução).</li> <li>- Movimentos do campo (produção, reprodução, disputas, tensões, contradições, estratégias).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas sociais produzidas e reproduzidas; definidas em uma relação dialética entre uma situação e um <i>habitus</i>.</li> <li>- Lógica da ação ditada por uma razão prática.</li> <li>- Adaptações sucessivas do <i>habitus</i> primário.</li> <li>- Incorporação do <i>habitus</i> envolvendo a imposição de condicionamentos por violência simbólica em que se manifesta o poder simbólico.</li> <li>- Contextualização das ações.</li> <li>- Interiorização de um arbitrário cultural.</li> <li>- Orientações precoces e obstáculos culturais interferindo na formação do estudante.</li> <li>- Manejo de instrumentos intelectuais e a presença de modelos culturais associados a certas profissões.</li> <li>- Cultura escolar como um corpo comum de categorias de pensamento e a organização escolar para transmitir tal cultura por procedimentos e programas de pensamento.</li> <li>- Escola como força formadora de <i>habitus</i> cultivado (escolar, universitário, acadêmico).</li> <li>- Reflexo do <i>habitus</i> do professor em sua ação pedagógica; princípio gerador da ação do professor na sala de aula.</li> <li>- Noção de um aprendizado passado que está no princípio de encadeamento das ações.</li> <li>- Práticas de socialização.</li> <li>- Propriedades sociais incorporadas por meio da condição social.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trajetórias escolares.</li> <li>- Estratégias educativas.</li> <li>- Campo de possibilidades.</li> <li>- Distinção.</li> <li>- Grau de funcionalidade do campo escolar.</li> <li>- Importância do capital informacional.</li> <li>- Sanções/classificações familiares e escolares.</li> <li>- Perspectiva relacional (entre disposições e campos sociais).</li> <li>- Socialização secundária e seus significados.</li> <li>- Ideologia do dom.</li> <li>- Distribuição de bens culturais, de poderes e privilégios sociais.</li> <li>- Consagração escolar.</li> <li>- Ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação.</li> <li>- Mecanismos e processos pelos quais o sistema de ensino legitima os privilégios sociais.</li> <li>- Práticas escolares diferentes; experiências desiguais nas diferentes camadas sociais (a escolha da escola reflete a busca por estas experiências diferenciadas além de desmistificar a democratização da cultura via escola).</li> <li>- Reconhecimento da legitimidade de uma cultura dominante.</li> <li>- Programas de aprendizagem das diferenças sociais que se traduz nas lutas dos grupos familiares.</li> <li>- Sentido do jogo incorporado sobre a importância do capital cultural e social.</li> </ul> |

FONTE: Livros, artigos e textos de Pierre Bourdieu sistematizados no primeiro capítulo.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

Reunindo os trabalhos por suas referências e pelas reflexões empreendidas a partir da ênfase em determinados elementos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, verificou-se a composição das mensagens encontradas nas conclusões dos trabalhos que tenderam a produzir conhecimento em Educação a

partir da observação do espaço social, das práticas sociais ou da economia de bens simbólicos, ou seja, das posições multidimensionais dos ocupantes do campo social que derivam de sua situação atual e potencial na distribuição de diferentes espécies de poder e capital.

A categoria *práticas sociais/habitus* agrega no total seis trabalhos. Esta quantidade de textos pode ser explicada primeiramente pela centralidade do conceito na abordagem sociológica de Bourdieu, na verificação dos temas dos trabalhos e da quantidade destes que tratam das práticas escolares e pedagógicas. É na descrição de tais práticas sociais que podem ser “estenografadas” as disposições dos agentes, ou seja, seus *habitus*.

O segundo grupo, com a mesma incidência numérica de trabalhos categorizados, é o que trata das *economias das trocas simbólicas/capital cultural*, aspecto importante da abordagem sociológica do autor que destaca a herança cultural, as estratégias e as implicações escolares de uma bagagem socialmente herdada<sup>318</sup>.

Os dois trabalhos agrupados na categoria *espaço/social campo* demonstraram um interesse específico na descrição do que acontece em determinado espaço escolar. A *Teoria dos campos*, noção unificadora em Bourdieu, fornece a possibilidade de pensar os espaços relacionalmente, englobando as noções de *habitus* e capital. As relações verificadas extrapolam os limites internos do campo e podem proporcionar a ocasião de investigar a relação entre os demais campos, assim como na imagem do mundo social que tinha este autor: o móbil de pequenos universos que se movimentam, que oscilam, uns em relação aos outros. Na investigação em Educação, auxilia quanto à possibilidade de mapear e descrever as lógicas, singularidades e disputas de campos e sub-campos e ainda, os efeitos ampliados na ordem social vigente.

O que se pode atestar a partir da interpretação das mensagens é a existência de uma compatibilidade entre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e as teses e dissertações analisadas, que foram sugeridas pelos orientadores dos centros produtores como trabalhos propostos a exemplificar elementos da apropriação deste quadro teórico na produção de conhecimento em Educação.

---

<sup>318</sup> Nogueira, M. A.; Nogueira, C. M. M. **Bourdieu & a Educação...**, 2004, p. 59.

Afirma-se que esses textos alcançam a questão educacional na abrangência dada pelo sociólogo francês e evidenciada por Nogueira e Nogueira (2004), ou seja, percorrendo a descrição de espaços sociais educacionais, as lógicas e disposições presentes nestes espaços, bem como as estratégias de utilização do sistema escolar colocados em prática pelos diferentes agentes e grupos sociais.

Outro aspecto levantado nos comentários de Nogueira e Nogueira (2004) sobre a Sociologia da Educação desenvolvida por Bourdieu, e que pode ser observado nas teses e dissertações, denotando elementos de apropriação deste quadro teórico de análise, é com relação ao princípio de inteligibilidade que orienta o conjunto das reflexões do autor sobre a Educação, a saber, as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre os diferentes extratos sociais. Este princípio está presente nos textos de diversas formas, seja nas estratégias educativas das famílias e nas trajetórias escolares, seja nas práticas docentes e nas práticas de escolarização e como estas derivam de disposições de classes. Está presente também no arbitrário cultural detectado desde a formação da Universidade, campo social que mais se procurou investigar nos trabalhos examinados.

Na categoria *espaço social/campo*, os autores dos trabalhos debruçaram-se sobre a investigação de um espaço social determinado, a universidade, tratando-a como um campo, realizando então o percurso indicado por Bourdieu (1992) para estudar um campo, ou seja, analisar a posição do campo estudado em relação ao campo do poder, estabelecer a estrutura objetiva das relações entre posições de agentes ou instituições do campo e identificar o capital corrente no campo.

Os textos pretenderam desvelar o processo de mudança, de metamorfose da universidade, identificando sua constituição, materialização, desenvolvimento e consolidação e, posteriormente, a dinâmica que vem constituindo um novo formato de universidade. Essas modificações se deram por conta das condições sociais, políticas e culturais e tiveram relação com a reconfiguração do sistema de educação superior no Brasil.

Mas que elementos, dentro dessas pesquisas, podem ser destacados para a explicitação de um conhecimento construído a partir do desenvolvimento realizado do objeto de pesquisa e da utilização da abordagem sociológica de Pierre

Bourdieu, mais especificamente da noção de campo/espço social, enquanto motivação para entender a realidade?

As pesquisas se valeram deste conceito a fim de mapear a rede de relações deste espaço social hierárquico, as lógicas dos jogos sociais em disputa, as práticas e o senso prático presente nos movimentos do campo, bem como o sistema de disposições reforçado. Sublinharam, igualmente, a interpenetração do campo universitário pelo campo econômico e os efeitos do meta campo, o campo do poder, que exerce sua influência e dita tensões e estratégias, realizando também conexões entre o campo universitário e o campo científico.

Se no período anterior a 1960 revela-se o poder da figura do professor catedrático, como mobilizador de capital social e responsável pela administração, docência e eficiência do ensino superior, as novas configurações retratam uma coalizão dominante que condiciona as atuais políticas de educação superior em um processo de reconfiguração que promove mudanças na organização do espaço-tempo do trabalho acadêmico. Busca-se tornar as instituições mais funcionais e pragmáticas incentivando, como componentes político-ideológicos, a competitividade, a flexibilidade e a avaliação (controle); e preocupando-se mais com as formas de funcionamento do sistema do que com suas finalidades sociais.

A mercantilização do ensino superior promove entre as instituições uma luta concorrencial, levando à exibição de diferenças essenciais nessas instituições. São testemunhadas as disputas no interior do sistema federal por recursos, as políticas de massificação do ensino, a subordinação do ensino à produção de bens e serviços, a movimentação dos agentes acadêmicos por legitimidade científica e os processos de ajustamento em razão do volume de capital intelectual possuído no campo científico-universitário.

O gerenciamento de tensões e conflitos tem como estratégia a transparência das dificuldades para a construção colegiada do cotidiano da universidade, mas as alternativas de solução são induzidas a partir da realidade objetiva da instituição, da qual se extraem justificativas convincentes para as alterações necessárias.

Nos parágrafos acima, foram destacados elementos das conclusões dos textos, identificando-se componentes dos conceitos utilizados, bem como, análises e relações que exemplificam, na construção desta mensagem, o esforço para a

elaboração de uma problemática e a apropriação do autor discente de um campo teórico. Este esforço possibilitou novas combinações e novas formas de apreensão intelectual de um fato sociológico, sem desconfigurar o esquema analítico empregado.

Com relação à segunda categoria, que novas mensagens podem ser identificadas nos trabalhos que se valeram, prioritariamente, da noção de *habitus*?

Três trabalhos se debruçaram sobre a investigação das práticas docentes e três sobre as práticas escolares. As interpretações feitas com relação às práticas docentes, a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu, se concentram na pesquisa dos elementos responsáveis pela construção da prática pedagógica, descrevendo concepções previamente construídas e os reflexos destas concepções nas relações estabelecidas no espaço escolar e na ação pedagógica, as influências de disposições adquiridas na formação profissional, bem como as disposições de sua origem social que muitas vezes entram em conflito com valores e práticas culturais do novo extrato social a que passam a pertencer após sua profissionalização.

A revelação destes dados de pesquisa, que dizem respeito às práticas docentes e esclarecem que estas estão relacionadas com a posição presente e passada do professor na estrutura social, transportando por meio delas atitudes, percepções e concepções características desta posição, pode contribuir para se ter clareza sobre as questões que pesam no desempenho dos professores, como por exemplo, a transformação do trabalho docente numa rotina de repetição do livro didático, à mera execução de tarefas e o processo de desprofissionalização que acentua a divisão do trabalho pedagógico entre concepção e execução, sem espaço ou tempo para reflexão e exame sobre o mesmo.

Os textos que se concentraram na investigação das práticas escolares, focaram sua abordagem na cultura escolar e nos procedimentos escolares utilizados na relação ensino-aprendizagem. O saber escolar se mostra nestas pesquisas como arbitrário, não tendo muitas vezes significado para o aluno. Existe um processo de aculturação realizado pelos grupos sociais não dominantes, em que se legitima uma formação social determinada.

A partir das práticas escolares apontou-se que as mudanças que ocorrem na escola são superficiais e que o essencial permanece, seja no exercício da

violência simbólica, presente na ação pedagógica, seja no exercício do poder e dominação simbólicos, camuflados em atitudes de interesse e afetividade.

Apesar destas premissas, indica-se, nos dados colhidos no campo empírico, um espaço para forças de reação. Manifestações críticas do sistema escolar realizadas por ex-alunos indicam que não existem somente práticas escolares massificadoras. Para aumentar este movimento em prol de criticidade, destaca-se o papel dos professores e sua função de conduzi-los os alunos à construção do saber e da consciência crítica, bem como denunciar e desmistificar o espaço escolar.

Os trabalhos reunidos na terceira categoria comunicam mensagens com relação à escola e à posição social. Dos três grupos, este parece ser o mais adequadamente subsidiado pelas teorizações de Bourdieu no campo educacional. Ao contrário de conceito de campo que, como já foi apontado, trata-se mais de uma metodologia de trabalho que de um conceito fechado, e do conceito de *habitus* que, apesar de várias explicitações sobre sua função e enunciado, ainda gera o cuidado (às vezes, insegurança) de tentar não aplicá-lo de modo auto-explicativo, o conceito de capital cultural foi largamente explanado pelo sociólogo francês.

Mapear como o capital cultural é adquirido e mantido, a descrição das estratégias educativas, a distribuição de bens culturais e as trajetórias escolares que determinam o campo de possíveis, passa então a ser a tarefa do pesquisador no campo empírico.

Os autores das teses e dissertações agrupadas pela utilização do conceito de capital cultural procuraram elaborar conhecimentos relativos aos efeitos decisivos provocados no destino social de seus ex-alunos, sejam do grupo dominante ou do dominado, pela passagem pelo sistema de ensino. Nos extratos sociais mais elevados, haverá uma relação direta entre o tipo de socialização escolar e as propriedades sociais. Isto porque, a partir de estratégias educativas, as famílias escolherão instâncias de socialização que atuem em continuidade com as experiências do meio familiar. É por conta deste ajuste às expectativas e o reforço do *habitus* familiar que se estabelece uma relação de confiança entre as famílias de alta renda e as escolas voltadas para atendê-las que, não só proverão a aprendizagem do saber escolar, mas de códigos, maneiras de pensar e agir, contribuindo para a interiorização de disposições do grupo social de pertencimento.

A escolha do estabelecimento escolar acaba por confirmar algumas hipóteses estabelecidas pelos pesquisadores e revelando outras dimensões não conhecidas e que proporcionam o levantamento de novas questões em relação às estratégias educativas. Cita-se como exemplo a escolha do estabelecimento de ensino na Educação Especial, em que também se parece estar buscando a distinção, a ocupação e as relações sociais de classe.

Na escolarização dos filhos de professores de escolas públicas, percebeu-se que, não só esta escolha é influenciada por uma boa vontade cultural (indivíduos de porções médias dos extratos sociais que investem em capital social e cultural de forma similar aos grupos em melhor condição social), mas também pela influência de representações relativamente recentes, veiculadas por especialistas da área da Educação e legitimadas no campo educacional.

Verificou-se, igualmente, aspectos que apontassem para um “mal-estar docente” deflagrado pela situação desses profissionais que, exercendo sua profissão na rede pública de ensino, rejeitam a escolarização de seus filhos nestes estabelecimentos, sentindo-se também responsáveis de alguma forma pelos problemas vivenciados no ensino público. O mal-estar acontece uma vez que alguns desses professores têm consciência das estratégias que vêm utilizando na educação escolar de seus filhos objetivando um maior acúmulo de capital cultural em uma sociedade competitiva.

Enquanto outra situação de produção de conhecimento vinculado à economia de bens simbólicos, cita-se a relação dos estudantes universitários com o conhecimento acadêmico e a Universidade. Esta relação pode ser investigada colocando uma lente de aumento na socialização familiar e escolar em que é percebida uma dinâmica intergeracional e as estratégias familiares de reprodução social e cultural das camadas médias e superiores. O que chama a atenção é a verificação da influência do capital cultural objetivado e institucionalizado, este último destacado na relação instrumental que estes extratos sociais possuem com a escola, ou seja, a constatação de que pouco importa o que a escola ensina desde que os filhos consigam ultrapassar este portal formal de conhecimento e garantam o título escolar.

Mesmos nos setores populares atestou-se que a estratégia de reprodução social é precedida de uma estratégia de atuação paterna (familiar). Nestes grupos



sociais a expectativa de permanência na escola se dará a partir das reações aos juízos e classificações da família e da escola, fundamental para a progressiva dissonância/consonância da criança em relação à escola, além da inteligência institucional, ou seja, da sensibilidade para o jogo nos campos institucionais, bem como o grau de identificação existente entre o agente e a instituição.

Verificou-se que se buscaram respostas sobre as estratégias e trajetórias escolares, com a inferência e análise de dados obtidos nas pesquisas de campo, propondo novas formas de conhecer e interpretar os fatos sociológicos, subsidiados pelo referencial legado por Bourdieu.

Em uma das pesquisas, de cunho bibliográfico, o autor apresenta a sugestão de um esquema teórico, a partir do qual seria possível, na empiria, interpretar sociologicamente o modo como os indivíduos orientam socialmente sua ação individual no que diz respeito às escolhas de sua trajetória escolar, utilizando entre outros, o quadro teórico de análise de Bourdieu, ressaltando sua perspectiva disposicionalista e relacional.

Após as análises das dissertações e teses em seus textos integrais, aponta-se para uma possibilidade, a partir da representação de alguns elementos de apropriação observados, de adequação da utilização da teoria sociológica de Pierre Bourdieu e dos conceitos e noções que a mesma abrange, na investigação da Educação no Brasil, facultando condições objetivas de pesquisar o sistema de ensino.

Contrariando a idéia anteriormente propagada de que a perspectiva “reprodutivista” e “mecanicista” de Pierre Bourdieu, impediria repensar e propor transformações no campo da Educação, os trabalhos apontam para a contribuição de seu quadro teórico de análise, indicando que, na restituição dos resultados das pesquisas, efetivadas ao desrotinizar o olhar sobre a escola, pode-se realizar o tão esperado efeito dominó que contagie, com contribuições teórico-metodológicas, o quadro da Educação em uma perspectiva macrosociológica.

## CONCLUSÕES

*D'excellentes intentions peuvent produire des effets qui ne sont pas du tout ceux qu'on a souhaités et qui exercent, pour de jeunes esprits, des effets de clôture. Donc je voudrais libérer, en quelque sorte, autant qu'il est possible, de cet effet de clôture que peut exercer une oeuvre reçue dans certaines conditions. De même que Marx disait qu'il n'était pas marxiste, je dirais que je ne suis ni bourdieusien ni bourdivin<sup>319</sup>.*

Pierre Bourdieu

Estas conclusões objetivam destacar, com efeito de síntese, elementos presentes nesta tese que contribuíram para responder às questões que conduziram esta investigação.

As respostas podem ser consideradas provisórias, na medida em que a produção da própria pesquisa já indicou o movimento do campo em relação ao tema, recomendando a continuidade. Exemplo disto se verificou com a inserção dos dados de 2005 e 2006 (observações complementares no segundo capítulo), ao período inicialmente proposto e examinado, de 1965 a 2004, devido à relevância dos registros encontrados, revelando inclusive uma confirmação da tendência verificada nos comportamentos das incidências (concentração de defesas em determinados anos e programas), mas também uma evolução temporal e uma ampliação, ou seja, o aumento significativo no número de trabalhos defendidos que utilizam o referencial teórico em questão, em novos programas de pós-graduação.

Ressalta-se, portanto, como foi percebida a presença da teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil de 1965 a 2004. Relembra-se aqui, o percurso iniciado pelos textos e pelo contexto de produção dos conceitos de Bourdieu, esforço que cumpriu duas funções na investigação.

---

<sup>319</sup> “Intenções excelentes podem produzir efeitos que não são aqueles desejados e que exercem, nos jovens espíritos, efeitos de bloqueio. Por conseguinte, gostaria de liberar, de alguma forma, tanto quanto possível, este efeito de bloqueio que pode exercer uma obra recebida em certas condições. Da mesma forma que Marx dizia que ele não era marxista, eu diria que eu não sou nem *bourdieusiano*, nem *bourdivino*”. BOURDIEU, P. *Secouez un peut vos structures!...*, 2005c, p.326.

A partir de uma articulação desses textos e conceitos, buscou-se localizar o autor e sua obra no momento da produção de seu instrumental teórico-metodológico. A seleção e apresentação das leituras foram organizadas de maneira que pudessem subsidiar o exame dos resumos compilados nas bases de dados consultadas e as teses e dissertações lidas na íntegra. O caminho percorrido foi realizado, portanto, pensando no objeto da pesquisa. Não se propôs uma compilação aleatória das idéias do autor, e sim a localização e exame dos conceitos essenciais para a construção e fundamentação do trabalho, passando em revista os núcleos de idéias de suas obras que tratam do sistema de ensino.

Enfatizou-se a visão de Bourdieu sobre o mundo social que se estrutura na oposição entre dominantes e dominados, visão esta que encadeia uma corrente conceitual com o objetivo de desvelar e analisar as relações de força e os mecanismos de dominação e que é empregada empiricamente para demonstrar a verdade das relações.

Destacou-se também o interesse constante de Bourdieu pela escola, considerada por este sociólogo francês como uma instituição abonadora da ordem social e a respeito da qual procurou desvelar os mecanismos pelos quais o sistema de ensino legitima e protege os privilégios sociais para poucos, tornando-se um dos fatores mais eficazes da conservação e da reprodução social e do monopólio e manipulação de bens culturais. Nessa direção específica, empreendeu-se um esforço no sentido de mapear todos os artigos publicados no periódico *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e constatou-se a existência de inúmeros textos, que estão referenciados nesta tese, compondo um material de grande significado para outros investigadores que se dedicam ao estudo de Bourdieu e de sua teoria sociológica no que diz respeito à escolarização.

Outra função cumprida pela primeira parte desta tese foi a de colocar à disposição de um conjunto bastante diverso de leitores, e não somente aos iniciados na abordagem sociológica de Bourdieu, um panorama da Sociologia da Educação empreendida por este autor, a partir de extratos relevantes de sua obra. A intenção foi a de contribuir para ultrapassar alguns obstáculos com relação à apreensão desta obra, como a relativização histórica do trabalho de Bourdieu na área da Educação limitando sua contribuição aos seus primeiros livros escritos sobre o tema; as questões semânticas e sintáticas, demonstrando que seu léxico provém de sua

intuição crítica e de seu esforço em esmiuçar o entendimento sobre a complexidade do que observava, evitando assim leituras superficiais; e, ainda, as questões relacionadas à circulação internacional de idéias e a importação-exportação intelectual, bem como as transformações e deformações que por vezes derivam deste processo. Outro elemento que contribui para proceder à apreensão de sua teoria está relacionado à apresentação de textos sem tradução até o momento para o português, operação que procura abrandar a defasagem no número de livros publicados do autor no Brasil com relação aos livros publicados na França, e que poderia auxiliar em um aprofundamento no entendimento de sua teoria sociológica e evitar apropriações lacunares.

Vale a pena ressaltar que não se realizou um fichamento comentado dos principais livros e textos de Bourdieu que versam sobre Educação, com destaque de trechos em que apresenta suas noções. Entende-se que o capítulo inicial não é, portanto, uma revisão bibliográfica para consumo próprio, mas integra o relatório do estudo de forma funcional e focalizada, como recomendado por Alves-Mazzotti (2006). Desvela-se, no sentido da apropriação de alguns de seus elementos, a apresentação da produção de sentido que foi responsável pelas ações empreendidas na seqüência desta pesquisa, evidenciando, igualmente, a dimensão para a qual a mesma se encaminhou.

Com o entendimento do trabalho de Bourdieu como uma obra aberta, do movimento não linear de seu pensamento, de suas disposições e instrumentais científicos, foi possível avançar principalmente na tarefa de afastar as prenoções e as soluções do senso comum que poderiam se interpor na busca por respostas às questões norteadoras.

A constatação deste esforço está na compreensão da maneira como o material empírico foi analisado, ou seja, na superação de qualquer forma de dicotomização, no destaque às tensões entre as estruturas objetivas do campo e as disposições dos agentes e na recusa de realizar qualquer tipo de hierarquização ou efeito de veredicto do material examinado, cuja análise ocorreu em dois níveis de aproximação.

No primeiro nível, em que foram analisados os resumos de teses e dissertações disponíveis nas bases de dados da CAPES e da ANPED, procurou-se compreender a utilização da abordagem sociológica de Bourdieu, pela análise

conjuntural e localização temporal dos trabalhos produzidos assim como dos fatores que desenharam determinado quadro de apropriação.

A partir do início da Pós-Graduação em Educação no Brasil, buscou-se discutir o papel desempenhado pela organização dos primeiros cursos e as áreas de concentração privilegiadas que potencializaram determinada recepção da teoria sociológica de Bourdieu no campo educacional brasileiro.

A década de 1990 marca um período de significativa aproximação entre as áreas da Educação e da Sociologia que, juntamente com a introdução de pesquisas qualitativas e o destaque à abordagem sociocultural, abre caminho para a Sociologia da Cultura desenvolvida por Pierre Bourdieu.

A partir do ano 2000, intensifica-se a concentração de defesas de teses e dissertações que referenciam o autor aqui estudado, principalmente em dez Programas de Pós-Graduação em Educação que foram por isso, considerados como *centros produtores* e que, por seu diferencial quantitativo, foram destacados como programas responsáveis por trabalhos que utilizam o quadro teórico de análise de Bourdieu para a construção das pesquisas e como nichos que parecem ter percebido a fertilidade deste referencial teórico para a construção de conhecimento em Educação.

Entre todos os PPGEs cujos resumos compuseram o quadro geral das teses e dissertações com referência em Bourdieu e/ou seus conceitos nas duas base de dados consultadas, percebeu-se a forte incidência dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, os mais citados nos resumos. Considerados característicos da teoria sociológica em questão e imediatamente associados ao autor que os forjou, tais conceitos foram empregados na investigação dos professores, dos alunos, da escola e da universidade prioritariamente, observando-se as práticas escolares, a comunicação pedagógica e a formação de docentes em trabalhos que incluem pesquisa de campo com predominância de estratégias originadas da etnografia. Percebe-se, portanto, o interesse em buscar desvelar o que acontece nos encontros cotidianos no espaço escolar, bem como a rede de significações contidas nos processos educativos.

A categorização dos resumos a partir da relação que expressam com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu – como direta, genérica, aprofundada ou indireta –, conforme demonstrado no segundo capítulo, foi estabelecida como forma

de verificar o emprego da abordagem do autor, esquadrinhando um quadro amplo de apropriação, mesmo porque, tratando-se de um trabalho que se propõe a fazer o estado da arte, esta era a avaliação principal.

Assim também se fez no momento de identificar, nos resumos, os pontos de aproximação e distanciamento de seu quadro teórico de análise, tentando responder principalmente ao que fora revelado pelos gráficos construídos com os dados das duas bases de dados consultadas, para diagnosticar formas de apropriação em períodos específicos e decorrentes de determinada *doxa* no campo científico educacional. A partir desse diagnóstico, buscaram-se repostas para explicar as exceções ou as concentrações de defesas, por ano e programa, evidenciadas nos gráficos.

Com a divulgação de algumas ressalvas de interpretação e de utilização da abordagem sociológica de Bourdieu encontradas nos resumos, exemplificaram-se incompatibilidades de exposição deste quadro teórico de análise, assim consideradas a partir das afirmações do próprio sociólogo. A decisão de destacar tais incompatibilidades se deu ao se perceber que existem opções que são inconciliáveis e que poderiam ser evitadas pela aproximação mais efetiva com as obras do autor.

A recusa em realizar uma pesquisa avaliativa classificatória, não sendo tampouco para esquivar-se à revelação dos “segredos de tribo”<sup>320</sup> (autora discente, falando de autores discentes de PPGEs), se deu de forma mais contundente ainda por ocasião do exame das quatorze teses e dissertações, trabalhos colhidos nos dez programas considerados centros produtores, indicados pelos orientadores e formadores de pesquisadores no campo educacional com esta abordagem sociológica, que fizeram parte do segundo nível de análise. Nesses textos também seria possível mapear pontos de avizinhamento e de afastamento da abordagem sociológica de Bourdieu, se esta fosse a intenção desta investigação, ou ainda se o propósito fosse apontar problemas de apropriação a partir da escolha de um determinado modelo que se considerasse o mais adequado.

Mas a decisão aqui tomada foi a de verificar as potencialidades que estão expressas nessas produções, potencialidades que anunciam um processo de

---

<sup>320</sup> BOURDIEU, P. *Homo Academicus*..., 2002i, p.11.

expansão da apropriação desse sociólogo francês, quem sabe derivado do momento pelo qual o Brasil está passando e das situações-problemas que configuram o mundo social.

Verificou-se que existe um percurso, uma forma pela qual os autores discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil vêm se utilizando da teoria sociológica de Bourdieu, empregando-a para buscar respostas sobre o funcionamento do campo educacional e essa constatação cumpre parte dos objetivos traçados para a tese, isto é, o mapeamento de elementos que caracterizam a apropriação do autor e de sua teoria.

Constatou-se a existência de objetos de pesquisa privilegiados que demandam o aproveitamento deste referencial e que são abordados nas teses e dissertações como as práticas escolares, as práticas docentes e as trajetórias escolares. Importa, portanto, compreender as ações que resultam na formação de disposições; o poder, a dominação ou a violência simbólicos; as relações de força e de sentido estabelecidos na ordem social vigente; o privilegiamento de uns sobre os outros e as lógicas veladas dos espaços sociais. Estes objetos de pesquisa estão aliados a uma configuração de pesquisa no campo científico educacional que tem evidenciado a presença de trabalhos de campo com técnicas reincidentes para observar o material empírico – a observação participante, o questionário e a entrevista em profundidade.

O quadro teórico de análise de Bourdieu demonstra, portanto, um potencial muito grande para explicar o que acontece no sistema educacional. Confirmou-se que, de forma criativa, os autores discentes das teses e dissertações examinadas, evitaram, tanto quanto possível, a rotinização da prática científica e as reproduções das maneiras de pensar com os conceitos e noções de Pierre Bourdieu, assim como recomendava este autor.

Nota-se o potencial acima anunciado, por exemplo, no entendimento das práticas docentes como resultado das disposições dos professores, como parte constituinte e formadora do sistema de ensino, em qualquer grau de escolarização. Essas práticas seriam resultado de um processo histórico e uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir do *habitus* e do capital cultural deste indivíduo. Descreveram-se assim os reflexos de concepções previamente construídas nas relações estabelecidas no espaço escolar e na ação pedagógica.

Com relação à análise do funcionamento do sistema de ensino, as pesquisas conseguiram apontar diversas questões como a amplitude do sistema de socialização escolar, entendendo que o que é transmitido pela escola é bem mais amplo que somente o saber escolar, gerando inclusive distinções que são almejadas e objetivadas estrategicamente como instrumentos de produção e reprodução. Em um processo de aculturação, o saber escolar arbitrário auxilia a legitimação de determinada formação social e cultural.

Além do formato dessas estratégias e do resultado das trajetórias escolares investigadas, destacou-se, com o mapeamento de como o capital cultural é adquirido e mantido, a persistência do caráter seletivo do sistema de ensino e a participação de diversos agentes na produção de padrões de dominação que estruturam a sociedade.

Pôde-se realizar, a partir de uma sistematização do que foi desenvolvido em termos de temas de pesquisas e os elementos de apropriação presentes nas teses e dissertações, o agrupamento dos textos em categorias que auxiliaram não só a ordenação dos mesmos, mas atestaram o diálogo dos seus autores com os conceitos de Bourdieu, descartando a possibilidade de citações apenas incidentais do autor em questão e demonstrando que o desdobramento das investigações se deu a partir de suas noções-chave.

Muitos outros aspectos, e não somente os aqui elencados sobre os trabalhos examinados, merecem destaque e podem suscitar interesse, mas para o que se objetivou neste trabalho de investigação da apropriação desse sociólogo francês, é suficiente enunciar que o desafio da produção de sentido a partir de sua teoria sociológica foi, em grande parte, vencido pelos autores discentes.

Isso comprova que as leituras realizadas da obra Bourdieu no campo educacional sofreram uma alteração significativa que pode ser atribuída ao processo de formação desses autores discentes em um percurso específico.

Este percurso é desenhado em uma rede de relações configurada no campo científico educacional para a formação de disposições científicas. Esta rede pode ser compreendida observando-se os centros produtores. Nesses centros encontram-se a legitimidade e a autoridade científica, responsáveis por difundir uma lógica de apropriação do autor.



Verificou-se a presença de professores/orientadores formados a partir de referências em Pierre Bourdieu, a publicação de periódicos e revistas nesses programas de pós-graduação em que constam artigos de e sobre esse sociólogo francês, disciplinas que se propõem ao estudo de suas idéias e grupos de pesquisa que aplicam sistematicamente seu quadro teórico de análise.

Assim, pode-se supor que, ao longo dos últimos anos, os centros produtores têm realizado um processo de ensino-aprendizagem de leitura do autor em um nível mais profícuo. Essa afirmação é feita com base no movimento de incorporação de sistemas de esquemas cognitivos e de continuidade de apropriação pelo qual se verificou que muitos orientandos passam a ser orientadores de trabalhos que se utilizam da teoria sociológica de Bourdieu, transformando também os PPGEs em que atuam em centros produtores de conhecimento a partir dessa teoria.

Essa lógica de apropriação sofreu modificações ao longo do tempo e teve impacto no campo de produção científica. Se os primeiros pesquisadores do campo científico educacional configurado pelos PPGEs dedicaram-se a estudar os fundamentos da Educação e as políticas educacionais, utilizando um referencial teórico marxista, momento em que se realizou uma operação de etiquetagem de Bourdieu como o teórico da reprodução, progressivamente foram sendo inseridas nesse campo pesquisas que se propunham a observar a prática, com implicações culturais e simbólicas e com a introdução de outros autores neste universo teórico, entre eles Pierre Bourdieu.

Detecta-se então uma modificação gradual de interesses, de crença e de capitais científicos, citando a formação de doutores ocorrida principalmente na década de 1990 e a identificação de uma nova geração de pesquisadores, bem como a crise de paradigmas hegemônicos no campo da Sociologia da Educação, solicitando pesquisas de caráter multidisciplinar e multimetodológico. Levando-se em consideração as circunstâncias na qual o leitor foi produzido e a variação histórica decorrente do movimento em que a leitura, com objetivo de utilização, foi realizada, percebe-se uma mudança na forma de apropriação de Bourdieu.

Retomando as questões norteadoras presentes na introdução deste trabalho, e destacando aqui a opção de trabalhar com tais questões e não com hipóteses fechadas, verifica-se que se obteve êxito tanto em apontar alguns

elementos de apropriação da teoria sociológica de Bourdieu, como em indicar suas potencialidades, sublinhando a relevância da utilização prática de seu núcleo conceitual, permeada pelo conhecimento de sua aplicação em consonância com o conjunto de sua teoria disposicional da ação.

Ressalta-se que essa tarefa foi realizada em um processo sucessivo de escolhas teórico-metodológicas. Derivou igualmente do material empírico disponível e coletado, das intenções iniciais e das formas de lidar com este material que culminou no percurso aqui descrito.

Relembra-se, como principal obstáculo, a limitação do número de instrumentos respondidos pelos orientadores dos centros produtores e, conseqüentemente, a limitação do número de teses e dissertações indicadas para a leitura na íntegra, apesar da insistência para obtenção de tais dados. No entanto, a opção metodológica por trabalhar sobre dissertações e teses indicadas produz um resultado relevante uma vez que permite o acesso a textos qualificados, no campo, como portadores de formas de apreensão adequada do autor e de suas idéias.

Para finalizar, importa reforçar a discussão sobre as características de uma forma de apropriação deste sociólogo francês. Partiu-se da premissa de que seria necessário encontrar um formato de apropriação para responder à questão sobre a presença de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, pressuposição que, sem assumir formalmente o papel de uma tese, assim poderia ter sido formulada, diante de sua força na orientação do projeto inicial da pesquisa. A pressuposição estava sustentada, em parte, pela *doxa* que circulou no campo educacional brasileiro ao longo desses quarenta anos e que não apenas rotulou a ótica do autor como reprodutivista, mecanicista e fatalista, mas também constituiu a idéia de que no país não se leu o autor e de que sua apropriação não tem sido feita de forma adequada.

De outro lado, os poucos trabalhos, ainda que significativos, que discutem a apropriação do autor pela produção científica em Educação, mostram uma apropriação predominantemente pontual, contribuindo para que a pressuposição inicial construída pela pesquisadora anunciasse uma aposta de que pouco se teria avançado na apropriação da teoria sociológica de Bourdieu.

No decorrer do trabalho de investigação contatou-se que a busca por um “formato” para classificar as dissertações e teses, enquadraria e reduziria as

possibilidades de indicar os avanços na apropriação, uma vez que o que se verificou foi a existência de um conjunto diverso de formas pelas quais os discentes de pós-graduação tomaram para suas investigações os conceitos e modos de produção do conhecimento, a partir de Pierre Bourdieu.

Também se verificou a presença de diferentes estágios em que essa apropriação com o autor se deu, nos trabalhos examinados. Na verdade esse foi o ponto de avanço da pesquisa e a partir do qual a pesquisadora sai modificada desse processo investigativo, ou seja, a compreensão de que o uso da teoria não deve ser “absolutizado”.

Para Lahire (2002b), a questão do modo de apropriação desta preciosa herança começou a suscitar interesse mesmo antes do falecimento de Bourdieu. Segundo esse autor, poder-se-iam descrever dois modos de apropriação. A primeira consistiria na aplicação, em novos terrenos, de sua teoria, contentando-se em utilizar seu léxico e sua gramática e fazendo funcionar uma máquina de produção de textos “à la Bourdieu”.

A segunda forma de herdar sua obra presumiria fazer um esforço (uma vez que na prática científica, se trata justamente de realizar esforços e de correr riscos intelectuais) de continuar a imaginar e a criar para além do que Bourdieu pensou e formulou, encontrando uma nova maneira de fazer Sociologia e de pensar o mundo social, ultrapassando as oposições entre repetição/comemoração *versus* reinvenção, ou ainda, veneração *versus* crítica criativa.

Para que esse segundo modo de apropriação se efetive, ou seja, uma apropriação baseada na reinvenção e na crítica criativa, seria preciso ultrapassar a diferença e a defasagem existentes, entre o campo de recepção/familiarização e o campo de utilização, que ocorre na França e no Brasil, comparativamente.

Isso pode ser compreendido quando se sabe que na França, como afirma Coutant (2004), Bourdieu “já é um clássico”<sup>321</sup>. Ensina-se Bourdieu no ensino médio, nos últimos anos dos *Lycées*, e nas *Classes Préparatoires* para os cursos de Letras e de Ciências Sociais. Como afirma essa autora, do ponto de vista pedagógico a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu é agradável de ensinar e eficaz. É uma Sociologia que diz respeito aos alunos, por isso suscita interesse.

---

<sup>321</sup> COUTANT, I. Bourdieu, déjà un classique. In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**..., 2004, p. 337.

Este contato precoce com o quadro teórico de análise em questão pode, quem sabe, possibilitar o tipo de apropriação que Lahire (2002b) afirma ser o mais adequado e o que mais estaria em acordo com o que Bourdieu quis legar.

Para a realidade brasileira ainda se tem um longo caminho a percorrer. O acúmulo de capital científico toma tempo, um tempo que nem sempre se tem nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por isso se compreende as afirmações de Catani (2007) quando declara que no Brasil, apesar de Pierre Bourdieu ser um dos autores mais citados em teses de doutorado e dissertações de mestrado, ainda são relativamente poucos os trabalhos que adotam por inteiro sua maneira de pesquisar.

Entretanto acredita-se, ao concluir esta pesquisa, que é possível identificar elementos que hoje colaboram para a compreensão e adoção deste modo integral de sua forma de pesquisar. Como um incentivo para continuar almejando e crendo na possibilidade de efetivação deste aprofundamento e especialização no estudo da abordagem sociológica de Bourdieu, lê-se em Lopes (2005) que, uma análise mais sistemática da recepção da obra desse sociólogo francês em diferentes países, permitiria, sem dúvida, mostrar que “países periféricos”<sup>322</sup> como o Brasil, puderam ultrapassar certos países centrais na apropriação dos instrumentais criados por Bourdieu, como é o caso dos Estados Unidos. Essa situação foi evidenciada inclusive nos depoimentos de Calhoun (2005), Swartz (2005) e outros, que foram apresentados na primeira parte desta tese.

O movimento de interesse, de leitura e releitura, de investimento na teoria sociológica de Pierre Bourdieu é fato. A descoberta de nichos, de centros produtores de trabalhos que referenciam Bourdieu e/ou seus conceitos; as novas publicações sobre e do autor, alterando o quadro até então estabelecido da circulação e comércio de suas idéias; o número significativo de teses e dissertações defendidas em 2005 e 2006 que utilizaram esse sociólogo francês como referencial teórico

---

<sup>322</sup> LOPES, J. S. L. Le rôle de Pierre Bourdieu dans le renouveau des enquêtes ethnologiques et sociologiques au Brésil. In DUBOIS, J.; DURAND, P.; WINKIN, Y. (orgs.). **Le symbolique et le social. La réception internationale de la pensée de Pierre Bourdieu. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle (11-19 juillet 2001)**. Liège: Éditions de l'Université de Liège, 2005, p.110. Esta denominação se deve ao fato de que o campo científico brasileiro sempre teve uma posição subordinada com relação à Europa e os Estados Unidos, sendo que o modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos americanos.

privilegiado dos trabalhos, podem estar apontando para uma modificação do cenário exposto por Catani (2007), na área da Educação.

Para a continuidade desta pesquisa, fica então o desafio de recensear e analisar os novos dados, buscando outros elementos de apropriação, já sem pressupor a existência de “um formato único melhor”. Após ter transitado em três dimensões para compreender Pierre Bourdieu, a saber, Bourdieu por ele mesmo, Bourdieu por seus comentadores e Bourdieu por aqueles que o utilizaram, pôde-se concluir que são valiosas as palavras do próprio autor para a compreensão de que para apropriar-se de sua teoria sociológica “não é preciso ser nem *bourdieusiano*, nem *bourdivino*”.

## REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **CD ROM ANPED**: Teses, dissertações e artigos de periódicos. São Paulo: ANPED, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.25-44.

ANDRADE, M. da C. L. de. O poder estruturante da educação. **Revista Educação**, São Paulo, vol. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Dossiê: Bourdieu pensa a Educação, set. 2007. p.84-89.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 128p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. 223p.

BAUDELOT, C. Ce qu'il m'a appris. In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris: Odile Jacob, 2004. p.334-337.

\_\_\_\_\_. L'Éducation, un nouvel objet scientifique, un nouveau champ de lutte. De l'héritier à l'exclu de l'intérieur. In MÜLLER, H-P.; SINTOMER, Y. (orgs.). **Pierre Bourdieu, théorie et pratique. Perspectives franco-allemandes**. Paris: La Découverte, 2006. p.165-174.

BERTIN, J. **Sémiologie Graphique**. Paris: Mouton, 1967. 417p.

\_\_\_\_\_. **A Neográfica. Construção de gráficos e tratamento gráfico de dados**. Tradução Jayme A. Cardoso. Curitiba. Edição do tradutor, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Neográfica e o Tratamento Gráfico da Informação**. Curitiba: UFPR, 1986. 273p.

BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPED na pós-graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.151-161, set/out/nov/dez. 2005.

BONIN, S. **Initiation à la Graphique**. Paris: Epi, 1975. 170p.

BONIN, S.; BONIN, M. **La Graphique dans la Presse. Informer avec des cartes et des diagrammes**. Paris: Éditions du CFPJ, 1989. 175p.

BONNEWITZ, P. (a) **Pierre Bourdieu: vie, oeuvres, concepts**. Paris: Ellipses, 2002. 96p.

\_\_\_\_\_. (b) **Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002. 124p.

\_\_\_\_\_. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003. 149p.

BOURDIEU, P. Présentation. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, vol. 1, n°. 1, p. 2-3, 1975.

\_\_\_\_\_. **Le Sens Pratique**. Paris: Minuit, 1980. 477p.

\_\_\_\_\_. Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n°. 39, p.3-70, 1981.

\_\_\_\_\_. (a) **Choses Dites**. Paris: Minuit, 1987. 231p.

\_\_\_\_\_. (b) Variants et invariants. Éléments pour une histoire structurale du champ des Grandes écoles. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n°. 70, p.3-30, 1987.

\_\_\_\_\_. (a) **Pierre Bourdieu – La sociologie dérange**. Entretien avec l'historien Roger Chartier diffusé sur France Culture dans le cadre de l'émission "Les chemins de la connaissance", 1988. Disponible em <http://www.sociotoile.net/article23.html>. Acesso em jan. 2006.

\_\_\_\_\_. (b) **L'habitus est un système de virtualité qui ne se révèle qu'en situation**. Entretien avec l'historien Roger Chartier diffusé sur France Culture dans le cadre de l'émission "Les chemins de la connaissance", 1988. Disponible em <http://www.sociotoile.net>. Acesso em mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Entretien de Didier Éribon avec Pierre Bourdieu à l'occasion de la publication de "La Noblesse d'État" (1989). **Le Nouvel Observateur**, Paris, p.80-82, 9-15 mar. 1989.

\_\_\_\_\_. Stratégies de reproduction et modes de domination. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº. 105, p.3-12, 1994.

\_\_\_\_\_. (a) **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996. 231p.

\_\_\_\_\_. (b) **As Regras da Arte**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 431p.

\_\_\_\_\_. (c) A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.265-278.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Televisão**. Tradução Maria Lúcia Machado. Petrópolis: Vozes, 1997. 143p.

\_\_\_\_\_. O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In Bourdieu, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorje Zahar, 1998. p.135-149.

\_\_\_\_\_. (a) L'inconscient d'école. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº. 135, p.3-5, 2000.

\_\_\_\_\_. (b) **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000. 119p.

\_\_\_\_\_. (a) **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'agir, 2001. 238p.

\_\_\_\_\_. (b) Sistemas de ensino e Sistemas de pensamento. Tradução Sergio Miceli. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2001. p.203-229.



\_\_\_\_\_. (c) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.39-69.

\_\_\_\_\_. (d) Classificação, desclassificação, reclassificação. Tradução Denice Barbara Catani. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.145-184.

\_\_\_\_\_. (e) Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.71-79.

\_\_\_\_\_. (f) Reprodução Cultural e Reprodução Social. Tradução Sergio Miceli. In BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2001. p.295-336.

\_\_\_\_\_. (g) **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 320p.

\_\_\_\_\_. (h) Ah! Os belos dias. In BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.487-504.

\_\_\_\_\_. (i) Compreender. In BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.693-732.

\_\_\_\_\_. (j) A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. Tradução Cristiane Nascimento. In CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.229-253.

\_\_\_\_\_. (k) À contre-pente. Entretien avec Pierre Bourdieu réalisé para Philippe Mangeot. **Vacarme**, Paris, nº. 14, 2001. Disponível em <http://vacarme.eu.org/article224.html>. Acesso em dez.2002.

\_\_\_\_\_. (a) **La Distinction, critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 2002. 670p.

\_\_\_\_\_. (b) Retour sur la reception des Héritiers et de La Reproduction. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002. 73-77.

\_\_\_\_\_. (c) Éducation & domination. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002. p.51-54.

\_\_\_\_\_. (d) **Questions de Sociologie**. Paris: Minuit, 2002. 281p.

\_\_\_\_\_. (e) **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 314p.

\_\_\_\_\_. (f) Propositions pour l'enseignement de l'avenir. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002. p.199-201.

\_\_\_\_\_. (g) Le rapport du Collège de France: Pierre Bourdieu s'explique. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002. p.203-210.

\_\_\_\_\_. (h) Universités: les rois sont nus. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique**. Marseille: Agone, 2002. p.189-198.

\_\_\_\_\_. (i) **Homo Academicus**. Paris: Minuit, 2002. 317p.

\_\_\_\_\_. (j) **La Noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit, 2002. 569p.

\_\_\_\_\_. (k) Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, vol. 145, nº.1, p. 3-8, 2002.

\_\_\_\_\_. (l) Entrevista. Tradução Alice Lyra de Lemos. In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.13-56.

\_\_\_\_\_. (a) **Leçon sur la leçon**. Paris: Minuit, 2003. 56p.

\_\_\_\_\_. (b) Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault. Tradução Isabel Jiménez. In BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espaço social**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003. p.11-19.

\_\_\_\_\_. (c) O campo científico. Tradução Paula Montero. In ORTIZ, R (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p.112-143.

\_\_\_\_\_. (a) **A produção da crença**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: Zouk, 2004. 219p.

\_\_\_\_\_. (b) **Esquisse pour une auto-analyse**. Paris: Raisons D'Agir, 2004. 142p.

\_\_\_\_\_. (c) **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004. 86p.

\_\_\_\_\_. (a) **Esboço de auto-análise**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 140p.

\_\_\_\_\_. (b) Entrevista. Tradução Paulo Neves. In DELSAUT, Y. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut. Sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, nº. 1, p. 175-210, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. (c) Secouez un peu vos structures! In DUBOIS, J.; DURAND, P.; WINKIN, Y. (orgs.). **Le symbolique et le social. La réception internationale de la pensée de Pierre Bourdieu**. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle. Liège: Éditions de l'Université de Liège, 2005. p. 325-341.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C; PASSERON, J-C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999. 328p.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.481-486.

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. **Les Héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964. 189p.

\_\_\_\_\_. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1973. 281p.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Agrégation et segregation. Le champ des Grandes Écoles et le champ du pouvoir. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº. 69, p.2-50, 1987.

\_\_\_\_\_. As categorias do juízo professoral. Tradução Vera Falsetti. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.185-216.

BOURDIEU, P. WACQUANT, L. **Réponses. Pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992. 270p.

BOUVERESSE, J. **Bourdieu, savant & politique**. Marseille: Agone, 2003. 191p.

BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. Avant-propos. In BOUVERESSE, J. ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris: Odile Jacob, 2004. p.7-14.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: EdUERJ; São Paulo: Loyola, 2002. 148p.

BRITO, A. X. de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 19, p.5-19, jan/fev/mar/abr. 2002.

BROCHIER, J-J. Pierre Bourdieu, l'intellectuel dominant? **Magazine Littéraire**, Paris, nº. 369, p.19, out. 1998.

CALHOUN, G. Bourdieu en pièces détachées. La réception de Bourdieu aux États-Unis. In MAUGER, G. (org.). **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-en-Bauges: Croquant, 2005. p.441-452.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p.153-163.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos da dominação. In BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (orgs.). **O corpo e o lúdico: ciclo de debates Lazer e Motricidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 53-65.

\_\_\_\_\_. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p. 57-75, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Revista Educação**, São Paulo, vol. 5, Especial: Biblioteca do Professor, Dossiê: Bourdieu pensa a Educação, p. 74-83, set. 2007.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, set. 2000.

\_\_\_\_\_. (a) As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 17, p.63-85, maio/jun/jul/ago. 2001.

\_\_\_\_\_. (b) Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In KONDER, L.; TURA, M. de L. R. (orgs.). **Sociologia para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.127-160.

\_\_\_\_\_. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, vol.15, nº. 1, p.5-25, 2002.

CHAMPAGNE, P. Prefácio. Tradução Denice Bárbara Catani. In BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. p.7-15.

CHAMPAGNE, P.; CHRISTIN, O. **Mouvement d'une pensée. Pierre Bourdieu**. Paris: Bordas, 2004. 252p.

CHAPOULIE, J-M. et. al. **Sociologues et Sociologies. La France des années 60**. Paris: L'Harmattan, 2005. 293p.

CHAPOULIE, J-M. Sur le contexte des Héritiers et La Reproduction. In CHAPOULIE, J-M. et. al. **Sociologues et Sociologies. La France des années 60**. Paris: L'Harmattan, 2005. p.13-33.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, nº. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHASSOT, A. I. Orientação virtual: uma nova realidade. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.89-108.

CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003. 79p.

CICOUREL, A. V. L'habitus et le pouvoir symbolique comme processus sociocognitifs: quelques suggestions empiriques. In In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris: Odile Jacob, 2004. p.163-188.

CORADINI, O. L. O referencial teórico de Bourdieu e as condições para sua aprendizagem e utilização. **Veritas**, Porto Alegre, vol.14, nº. 162, p.207-220, jun. 1996.

CORCUFF, P. **Bourdieu autrement, fragilités d'un sociologue de combat**. Paris: Textuel, 2003. 143p.

COUTANT, I. Bourdieu, déjà un classique. In BOUVERESSE, J.; ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris: Odile Jacob, 2004. p.337-340.

CRIADO, E. M. De *La Reproducción* al campo escolar. In ALONSO, L. E.; CRIADO, E. M.; PESTAÑA, J. L. M. (orgs.). **Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo**. Madrid: Fundamentos, 2004. p.67-114.

DELSAUT, Y.; RIVIÈRE, M-C. **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu**. Pantin: Le Temps des Cérises, 2002. 241p.

DELSAUT, Y. Depoimento sobre *Les Héritiers*. Tradução Fernanda Áreas Peixoto. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 17, nº. 1, p.211-228, jun. 2005.

ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. Mémoire du travail, mémoire au travail. In ENCREVÉ, P.; LAGRAVE, R-M. (orgs.). **Travailler avec Bourdieu**. Paris: Flammarion, 2003. p.9-13.

FANTASIA, R. “And the walls came tumbling down”, Réflexion sur l'utilisation, aux États-Unis, de la sociologie de Pierre Bourdieu. In MAUGER, G. (org.). **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-em-Bauges: Croquant, 2005. p.467-476.

FÁVERO, O. A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional. **Avaliação e Perspectivas da Área de Educação (1982-91)**. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto Alegre, 1993. p.31-50.

FERRARO, A. R. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.47-69, set/out/nov/dez. 2005.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, nº. 79, p.257-272, ago.2002.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208p.

GARCIA, T. M. B. F. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GINGRAS, Y.; GEMME, B. L'emprise du champ scientifique sur le champ universitaire et ses effets. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, nº. 164, p.50-60, set. 2006.

GRÜN, R. Une tentative brésilienne de sociologie du travail basée sur Pierre Bourdieu. In MAUGER, G. (org.). **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-em-Bauges: Croquant, 2005. p.483-492.

HEY, A. P. **Dominação simbólica e destino da Educação Superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

HONG, S. M. **Habitus, corps, domination**: sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre Bourdieu. Paris: L'Harmattan, 1999. 262p.

ISAMBERT-JAMATI, V. Les Héritiers et la Sociologie de l'Éducation des années soixante: um testemunho. In CHAPOULIE, J-M. et. al. **Sociologues et Sociologies. La France des années 60**. Paris: L'Harmattan, 2005. p.79-85.

JANNOUD, C. L'aristocratie des Grandes Écoles. **Le Figaro**, Paris, mar., 1989. Disponível em <http://www.leseditionsdeminuit.com>. Acesso em mar. 2007.

LAHIRE, B. (a) Reprodução ou prolongamentos críticos? Tradução Alain François. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.37-55, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. (b) Répéter ou inventer. **Le Monde**, 25 jan. 2002. Disponível em <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/mortPB.html>. Acesso em mar. 2007.

LOPES, J. S. L. Le rôle de Pierre Bourdieu dans le renouveau des enquêtes ethnologiques et sociologiques au Brésil. In DUBOIS, J.; DURAND, P.; WINKIN, Y. (orgs.). **Le symbolique et le social. La réception internationale de la pensée de Pierre Bourdieu. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle (11-19 juillet 2001)**. Liège: Éditions de l'Université de Liège, 2005. p.103-112.

LOYOLA, M. A. Bourdieu e a Sociologia. In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.63-86.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p. 117-123, set/out/nov/dez. 2005.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.45-66.

MAFRA, L de A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de C.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.109-136.



MAUGER, G. (a) Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu. Tradução Lucía Torres Salmerón. In ALONSO, L. E.; CRIADO, E. M.; PESTAÑA, J. L. M. (orgs.). **Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo**. Madrid: Fundamentos, 2004. p.283-298.

\_\_\_\_\_. (b) Résistances à la sociologie de Pierre Bourdieu. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, sociologue**. Paris: Bordas, 2004. p.369-412.

\_\_\_\_\_. (c) Champ, *habitus* et capital. In **Pierre Bourdieu: les champs de la critique. Colloque organisé para la BPI/Centre Pompidou**. Paris: Bibliothèque Publique d'Information/Centre Pompidou, 2004. p.61-74.

MEDEIROS, C. C. C. de. **O corpo em escolarização**: elementos para análise da construção do corpo social. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003.

MERCADO, R. Prefácio. In PENIN, S. T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994. p.9-14.

MICELI, S. Depoimentos. In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.59-62.

\_\_\_\_\_. Introdução – A emoção raciocinada. In BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.7-20.

MOUNIER, P. **Pierre Bourdieu, une introduction**. Paris: Pocket, 2001. 283p.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 251p.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.15-35, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149p.

NOVAIS, G. S. **O corpo da aprendizagem. Um estudo sobre representações de corpo de professoras da pré-escola.** Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1995.

OLIVEIRA, I. B. de.; ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº. 95, p.577-599, mai./ago. 2006.

PALMEIRA, M. Depoimentos. In LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p.57-59.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social.** Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2000. 191p.

\_\_\_\_\_. Volontés de savoir. Bourdieu, Derrida, Foucault. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, sociologue.** Paris: Fayard, 2004. p.19-48.

\_\_\_\_\_. Reproduction. In CAZIER, J-P (org.). **Abécédaire de Pierre Bourdieu.** Mons: Sils Maria; Paris: Vrin, 2006. p.163-165.

POUPEAU, F. DISCEPOLO, T. Éducation & politique de l'Éducation. D'un rapport d'État à l'autre. In BOURDIEU, P. **Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique.** Marseille: Agone, 2002. p.185-188.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. C. A Pós-Graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 30, p.70-81, set/out/nov/dez. 2005.

ROBERT, A.; BOUILLAGUET, A. **L'Analyse de Contenu.** Paris: Presses Universitaires de France, 2002.128p.

SAPIRO, G. (a) Une liberté contrainte. La formation de la théorie de l'*habitus*. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, Sociologue.** Paris: Fayard, 2004. p.49-78.

\_\_\_\_\_. (b) La formation de l'*habitus* scientifique. In BOUVERESSE, J. ROCHE, D. **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002).** Paris: Odile Jacob, 2004. p.319-325.

SAPIRO, G.; PINTO, L. Introduction. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, sociologue**. Paris: Fayard, 2004. p.7-15.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.135-179.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In. MENDES, D. T. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

\_\_\_\_\_. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.135-164.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 20, p.60-70, mai./jun./jul./ago. 2002.

SEVERINO, A. J. Pós-Graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p.67-87

SILVA, T. T. da. Bourdieu e a Educação. In **Identidades Terminais, as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996. p.229-235.

SILVA, G. M. D. da. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979). Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 203p.

SWARTZ, D. L. Le capital culturel dans la sociologie de l'éducation américaine. In MAUGER, G. (org.). **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-em-Bauges: Croquant, 2005. p.453-466.

SZENCZUK, D. P. **(In) Disciplina Escolar**: um estudo da produção discente nos programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001). Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2004.

TERRAY, E. *Propos sur la violence symbolique*. In ENCREVÉ, P; LAGRAVE, M-R. (orgs.). **Travailler avec Bourdieu**. Paris: Flammarion, 2003. p.299-304.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-206.

Universidade Federal do Paraná. **Sistema de Bibliotecas. Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: EdUFPR, 2000. 44p.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº. 78, p.77-87, abr. 2002.

WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Tradução Adriano Nervo Codato e Gustavo Biscaia de Lacerda. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, nº. 19, p. 99-110, nov. 2002.

\_\_\_\_\_. (a) Esclarecer o *habitus*. Tradução José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. **Sociologia. Problemas e práticas**. (Lisboa), nº. 14, pp. 35-41, 2004. Disponível em [http://sociology.berkeley.edu/falcuty/WACQUANT/Wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf](http://sociology.berkeley.edu/falcuty/WACQUANT/Wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf). Acesso em jan. 2006.

\_\_\_\_\_. (b) Lire “Le Capital” de Pierre Bourdieu. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, sociologue**. Paris: Fayard, 2004. p.211-230.

WAGNER, A-C. Pierre Bourdieu et le travail collectif de comparaison internationale. In MAUGER, G. **Rencontres avec Pierre Bourdieu**. Bellecombe-en-Bauges: Croquant, 2005. p.347-354.

## **APÊNDICES**

## SUMÁRIO DO APÊNDICE

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 1. QUADRO 1   | – LIVROS DE PIERRE BOURDIEU TRADUZIDOS E PUBLICADOS NO BRASIL.....   | 310 |
| 2. QUADRO 2   | – TEXTOS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL EM LIVROS OU PERIÓDICOS.....  | 312 |
| 3. QUADRO 3   | – LIVROS E COLETÂNEAS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NA FRANÇA.....   | 315 |
| 4. QUADRO 4   | – LIVROS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL.....   | 317 |
| 5. QUADRO 5   | – ARTIGOS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL.....  | 318 |
| 6. QUADRO 6   | – MESTRADOS CREDENCIADOS (1965 – 1984).....  | 321 |
| 7. QUADRO 7   | – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 1).....  | 322 |
| 8. QUADRO 8   | – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 2).....  | 323 |
| 9. QUADRO 9   | – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 3).....  | 324 |
| 10. QUADRO 10   | – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 4).....  | 325 |
| 11. QUADRO 11   | – TERMOS DE BUSCA ANPED (MESTRADO E DOUTORADO).....  | 326 |
| 12. QUADRO 12   | – TERMOS DE BUSCA CAPES MESTRADO.....  | 327 |
| 13. QUADRO 13   | – TERMOS DE BUSCA CAPES DOUTORADO.....   | 328 |
| 14. QUADRO 14   | – PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, RECONHECIDOS PELA CAPES.....   | 329 |
| 15. TABELAS.....  |  | 331 |
| 16. QUADRO 15   | – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES (1977-2004)..... | 345 |
| 17. CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O INSTRUMENTO DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES – ORIENTADORES – CENTROS PRODUTORES..... |  | 356 |
| 18. INSTRUMENTO DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES – ORIENTADORES – CENTROS PRODUTORES.....                              |  | 357 |
| 19. QUADRO 16   | – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006).....                             | 358 |

APÊNDICE 1 – QUADRO 1 – LIVROS DE PIERRE BOURDIEU TRADUZIDOS E PUBLICADOS NO BRASIL

(continua)

| Nº. | TÍTULO   | LOCAL/EDITORIA/DA<br>DA 1ª. EDIÇÃO                   | OBSERVAÇÕES   |
|-----|--|--|---|
| 1   | A economia das trocas simbólicas   | São Paulo: Perspectiva, 1974                         | Organização de Sérgio Miceli; 6ª. ed. 2005. <b>Disponível</b>   |
| 2   | A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino             | Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975                | Co-autor: Jean-Claude Passeron; 2ª. ed.: 1982; 3ª. ed.: 1992. <b>Esgotado</b>   |
| 3   | O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais | São Paulo: Perspectiva, 1979                         | <b>Esgotado</b>   |
| 4   | Pierre Bourdieu: Sociologia  | São Paulo: Ática, 1983                               | Organizado por Renato Ortiz. Esgotado. Relançado com o nome “A sociologia de Pierre Bourdieu”. Editora Olho D’Água, 2003. <b>Disponível</b> |
| 5   | Questões de Sociologia   | Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983                     | <b>Esgotado</b>   |
| 6   | Lições de aula   | São Paulo: Ática, 1988                               | 2ª. ed.: 1994. <b>Esgotado</b> na Editora, mas existe <b>em estoque</b> em algumas livrarias  |
| 7   | A ontologia política de Martin Heidegger                                 | Campinas: Papyrus, 1989                              | <b>Esgotado</b>   |
| 8   | O Poder Simbólico  | Rio de Janeiro/Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989 | <b>Esgotado</b>   |
| 9   | Coisas Ditas   | São Paulo: Brasiliense, 1990                         | Última edição de 2004. <b>Disponível</b>  |
| 10  | Livre-Troca. Diálogos entre ciência e arte                               | Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995                | Co-autor: Hans Haacke. <b>Disponível</b>  |
| 11  | A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer               | São Paulo: Edusp, 1996                               | <b>Esgotado</b>   |
| 12  | As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário                 | São Paulo: Companhia das Letras, 1996                | 2ª ed.: 2002. <b>Disponível</b>   |
| 13  | Razões Práticas: sobre a teoria da ação                                  | Campinas: Papyrus, 1996                              | 6ª. ed.: 2005. <b>Disponível</b>  |
| 14  | Sobre a Televisão  | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997                    | <b>Disponível</b>   |
| 15  | A miséria do mundo   | Petrópolis: Vozes, 1997                              | 5ª. ed.: 2001. <b>Esgotado</b>  |
| 16  | Líber 1  | São Paulo: Edusp, 1997                               | Organizado por Sérgio Miceli. <b>Esgotado</b> na Editora, mas existe <b>em estoque</b> em algumas livrarias                                 |
| 17  | Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal                 | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998                    | <b>Disponível</b>   |
| 18  | Escritos de Educação   | Petrópolis: Vozes, 1998                              | Organizado por Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira. 7ª. ed.: 2005. <b>Disponível</b>  |
| 19  | A Dominação Masculina  | Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999                | <b>Disponível</b>   |

QUADRO 1 – LIVROS DE PIERRE BOURDIEU TRADUZIDOS E PUBLICADOS NO BRASIL

(conclusão)

| Nº. | TÍTULO   | LOCAL/EDITORIA/DA<br>DA 1ª. EDIÇÃO         | OBSERVAÇÕES   |
|-----|--|--|---|
| 20  | A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas                     | Petrópolis: Vozes, 1999                    | Co-autores: Jean-Claude Passeron e Jean-Claude Chamboredon. Reeditado com o nome "Ofício de sociólogo – Metodologia da pesquisa na Sociologia. 5ª. ed.: 2005. <b>Disponível</b> |
| 21  | O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação                       | Campinas: Papyrus, 2000                    | <b>Esgotado</b>   |
| 22  | Contrafogos 2: por um movimento social europeu                             | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001          | <b>Disponível</b>   |
| 23  | Meditações Pascalianas   | Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001      | <b>Disponível</b>   |
| 24  | A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos   | São Paulo: Zouk, 2002                      | 2ª. ed.: 2004. <b>Disponível</b>  |
| 25  | Um convite à sociologia reflexiva  | Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002        | Co-autor: Loïc Wacquant. <b>Esgotado</b>  |
| 26  | O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público                | São Paulo: EDUSP/ZOUK, 2003                | Co-autor: Alain Darbel. <b>Disponível</b>   |
| 27  | Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico | São Paulo: UNESP, 2004                     | <b>Disponível</b>   |
| 28  | Esboço de auto-análise   | São Paulo: Companhia das Letras, 2005      | Último livro escrito por Pierre Bourdieu. <b>Disponível</b>   |
| 29  | A Distinção: crítica social do julgamento                                  | São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007 | <b>Disponível</b>   |

FONTE: CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. In **23ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, set. 2000; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, DELSAUT, Y.; RIVIÈRE, M-C. **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu**. Pantin: Le Temps des Cerises, 2002 e pesquisas realizadas em editoras do Brasil.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.



APÊNDICE 2 – QUADRO 2 – TEXTOS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL  
EM LIVROS OU PERIÓDICOS

(continua)

| Nº. | TÍTULO  | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA  | OBSERVAÇÕES   |
|-----|---|--|---|
| 1   | “Campo intelectual e projeto criador”                                 | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968                                  | In: POUILLON, J. (org.) <b>Problemas do estruturalismo.</b>   |
| 2   | “O tempo e o espaço no mundo estudantil”                              | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968                                  | Co-autor: Jean-Claude Passeron. In: BRITTO, S. (org.) <b>Sociologia da juventude.</b>   |
| 3   | “Condição de classe e posição de classe”                              | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974                                  | In: AGUIAR, N. (org.) <b>Hierarquia em classes.</b>   |
| 4   | “A comparabilidade dos sistemas de ensino”                            | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979                                  | Co-autor: Jean-Claude Passeron. In: DURAND J. C. G. (org.) <b>Educação e hegemonia de classes. As funções ideológicas da escola.</b>                      |
| 5   | “As estratégias de reconversão”                                       | Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979                                  | Co-autores: Luc Boltanski e Monique de Saint-Martin. In: DURAND J. C. G. (org.) <b>Educação e hegemonia de classes. As funções ideológicas da escola.</b> |
| 6   | “A opinião pública não existe”  | São Paulo: Polis, 1980   | In: THIOLENT, M. <b>Crítica metodológica, investigação social &amp; enquete operária.</b>   |
| 7   | “Os doxósofos”  | São Paulo: Polis, 1980   | In: THIOLENT, M. <b>Crítica metodológica, investigação social &amp; enquete operária.</b>   |
| 8   | “Universidade: os reis estão nus”                                     | <i>Rbev</i> , v. 66, nº. 152, jan/abr. Brasília, 1985              | Entrevista concedida a Didier Eribon  |
| 9   | “Entrevista com Pierre Bourdieu”                                      | São Paulo: Ática, 1989   | Entrevistas do <i>Le Monde</i>  |
| 10  | “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” | <i>Educação em Revista</i> , nº. 10 (UFMG), Belo Horizonte, 1989   |   |
| 11  | “Entrevista com Pierre Bourdieu”                                      | <i>Teoria &amp; Educação</i> , nº. 3. Porto Alegre, 1991           | Entrevista concedida a Menga Lüdke  |
| 12  | “Estruturas sociais e estruturas mentais”                             | <i>Teoria &amp; Educação</i> , nº. 3. Porto Alegre, 1991           |   |
| 13  | “A dominação masculina”   | <i>Educação &amp; Realidade</i> , v. 20, nº. 2. Porto Alegre, 1995 |   |
| 14  | “A doxa e a vida cotidiana”   | Rio de Janeiro: Contraponto, 1996                                  | Entrevista a Terry Eagleton. In: ZIZEK, S. (org.) <b>Um mapa da ideologia.</b>  |
| 15  | “A leitura: uma prática cultural”                                     | São Paulo: Estação Liberdade, 1996                                 | Debate com Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) <b>Práticas de leitura.</b>  |
| 16  | “Você disse popular?”   | <i>Revista Brasileira de Educação</i> , nº.1. São Paulo, 1996      |   |
| 17  | “A ilusão biográfica”   | Rio de Janeiro: FGV, 1996  | In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs.) <b>Usos e abusos da história oral.</b>  |

QUADRO 2 – TEXTOS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL EM LIVROS OU PERIÓDICOS

(continuação)

| Nº. | TÍTULO   | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA  | OBSERVAÇÕES   |
|-----|--|--|---|
| 18  | “Novas reflexões sobre a dominação masculina”                                | <i>Gênero e Saúde</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1996                                      |   |
| 19  | “Marginalia. Algumas notas adicionais sobre o dom”                           | Mana. Estudos de Antropologia Social, nº.2, (UFRJ). Rio de Janeiro, 1996                       |   |
| 20  | “As contradições da herança”   | Campinas: Papirus, 1997  | In: LINS, D. (org.). <b>Cultura e subjetividade.</b>  |
| 21  | “A essência do neoliberalismo”   | <i>Margem</i> , nº. 8, (PUC/SP). São Paulo, 1998   |   |
| 22  | “Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada”            | Campinas: Papirus, 1998  | In: LINS, D. <b>A dominação masculina revisitada.</b>   |
| 23  | “Um analista do inconsciente”  | São Paulo: EDUSP, 1998   | Prefácio. In: SAYAD, A. <b>A Imigração: ou os paradoxos da alteridade.</b>  |
| 24  | “A dupla verdade do trabalho”  | Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998   | In: DESAULNIERS, J. B. R. <b>Formação &amp; trabalho &amp; competência</b>  |
| 25  | “A casa Kabyle ou o mundo às avessas”  | Cadernos de Campo, nº. 8, (USP). São Paulo, 1999   |   |
| 26  | “Senhores do mundo, vocês sabem realmente o que fazem?”                      | <i>Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares</i> , nº. 4 (UERJ). Rio de Janeiro, 2002 |   |
| 27  | “Contra o ‘flagelo neoliberal’”  | <i>Novos Estudos CEBRAP</i> , nº. 62, São Paulo, março, 2002                                   |   |
| 28  | “A dupla ausência”   | <i>Novos Estudos CEBRAP</i> , nº. 62, São Paulo, março, 2002                                   |   |
| 29  | “Entrevista”   | Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002   | In: LOYOLA, M. A. <b>Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.</b>  |
| 30  | “A ciência do real”  | Caderno Mais! Folha de São Paulo, 07/02/99   | Pierre Bourdieu é entrevistado por Jurandir Machado da Silva. A entrevista está disponível na <i>Revista Espaço Acadêmico</i> , nº. 10, Maringá, 2002 |
| 31  | “A TV precisa de um contrapoder”   | Idéias, Jornal do Brasil, 11/09/00   | Pierre Bourdieu é entrevistado por Leneida Duarte. A entrevista está disponível na <i>Revista Espaço Acadêmico</i> , nº. 10, Maringá, 2002            |
| 32  | “Da casa do rei à razão de Estado: um modelo da gênese do campo burocrático” | Rio de Janeiro: Revan, 2005  | In: WACQUANT, L. <b>O mistério do ministério – Pierre Bourdieu e a política democrática.</b>  |
| 33  | “O mistério do ministério: das vontades particulares à vontade geral”        | Rio de Janeiro: Revan, 2005  | In: WACQUANT, L. <b>O mistério do ministério – Pierre Bourdieu e a política democrática.</b>  |

QUADRO 2 – TEXTOS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL EM LIVROS OU PERIÓDICOS

(conclusão)

| Nº. | TÍTULO  | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA  | OBSERVAÇÕES  |
|-----|---|--|--|
| 34  | “A astúcia da razão imperialista”   | Rio de Janeiro:<br>Revan, 2005   | Co-autor: Loïc Wacquant. In: WACQUANT, L. <b>O mistério do ministério – Pierre Bourdieu e a política democrática.</b>  |
| 35  | “Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut: sobre o espírito da pesquisa”        | <i>Tempo Social</i> , vol. 17, nº. 1, São Paulo, 2005                            | Tradução da entrevista que consta no livro DELSAUT, Y; RIVIÈRE, M-C. <b>Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu.</b> Pantin: Le Temps de Cerises, 2002, com o título “Entretien sur l’esprit de la recherche” |
| 36  | O camponês e a fotografia   | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.31-39 jun., 2006.  | Co-autora: Marie-Claire Bourdieu   |
| 37  | A dominação colonial e o saber cultural   | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.41-60, jun., 2006. | Co-autor: Abdelmalek Sayad   |
| 38  | Diálogo sobre a poesia oral na cabília. Entrevista de Mouloud Mammeri a Pierre Bourdieu | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.61-81, jun., 2006. |  |
| 39  | O camponês e seu corpo  | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.83-92, jun., 2006. |  |
| 40  | A odisséia da reapropriação: a obra de Mouloud Mammeri                                  | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.93-95, jun., 2006. |  |

FONTE: CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra da Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. In **23ª Reunião anual da ANPED**, Caxambu, set. 2000, DELSAUT, Y.; RIVIÈRE, M-C. **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu.** Pantin: Le Temps des Cerises, 2002, pesquisas realizadas em editoras do Brasil e periódicos de diversas áreas (Educação, Sociologia, Antropologia).

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 3 – QUADRO 3 – LIVROS E COLETÂNEAS DE PIERRE BOURDIEU  
PUBLICADOS NA FRANÇA

(continua)

| Nº. | TÍTULO   | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA   | OBSERVAÇÕES   |
|-----|--|---|---|
| 1   | Sociologie de l'Algérie  | Paris: PUF, <b>1958</b>   |   |
| 2   | Travail et Travailleurs en Algérie                                   | Paris-La Haye: Mouton, <b>1963</b>  | Co-autores: Alain, Darbel, Jean-Paul Rivet, Claude Seibel. <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>O Desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais</i> (1979)   |
| 3   | Le déracinement, la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie | Paris: Minuit, <b>1964</b>  | Co-autor: Abdelmalek Sayad  |
| 4   | Les héritiers, les étudiants et la culture                           | Paris: Minuit, <b>1964</b>  | Co-autor: Jean-Claude Passeron  |
| 5   | Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie        | Paris: Minuit, <b>1965</b>  | Co-autores: Luc Boltanski, Robert, Castel, Jean-Claude Chamboredon  |
| 6   | Rapport pédagogique et communication                                 | Paris-La Haye: Mouton (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne), <b>1965</b> | Co-autores: Jean-Claude Passeron e Monique de Saint-Martin  |
| 7   | L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public          | Paris: Minuit, <b>1966</b>  | Co-autores: Alain Darbel e Schnapper Dominique. <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público</i> (2003)   |
| 8   | Le métier de sociologue  | Paris: Mouton-Bordas, <b>1968</b>   | Co-autores: Jean-Claude Passeron e Jean-Claude Chamboredon. <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas</i> (1999) e depois <i>Ofício de sociólogo – Metodologia da pesquisa na Sociologia</i> (2005) |
| 9   | La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement | Paris: Minuit, <b>1970</b>  | Co-autor: Jean-Claude Passeron. <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino</i> (1975)  |
| 10  | Algérie 60, structures économiques et structures temporelles         | Paris: Minuit, <b>1977</b>  |   |
| 11  | La Distinction. Critique sociale du jugement                         | Paris: Minuit, <b>1979</b>  |   |
| 12  | Le Sens Pratique   | Paris: Minuit, <b>1980</b>  |   |
| 13  | Questions de Sociologie  | Paris: Minuit, <b>1980</b>  | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Questões de Sociologia</i> (1983)  |
| 14  | Leçon sur la leçon   | Paris: Minuit, <b>1982</b>  | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Lições de aula</i> (1988)  |
| 15  | Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques       | Paris: Fayard, <b>1982</b>  | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer</i> (1996)  |
| 16  | <i>Homo Academicus</i>   | Paris: Minuit, <b>1984</b>  |   |
| 17  | Choses Dites   | Paris: Minuit, <b>1987</b>  | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Coisas Ditas</i> (1990)  |
| 18  | L'ontologie politique de Martin Heidegger                            | Paris: Minuit, <b>1988</b>  | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>A ontologia política de Martin Heidegger</i> (1989)  |

QUADRO 3 – LIVROS E COLETÂNEAS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NA FRANÇA

(continuação)

| Nº. | TÍTULO  | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA                           | OBSERVAÇÕES  |
|-----|---|---|--|
| 19  | La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps                               | Paris: Minuit, <b>1989</b>                        |  |
| 20  | Les règles de l'art. Gênes e estrutura do campo literário                           | Paris: Seuil, <b>1992</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário</i> (1996)                   |
| 21  | Réponses. Pour une anthropologie réflexive  | Paris: Seuil, <b>1992</b>                         | Co-Autor: Loïc Wacquant. <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Um convite à sociologia reflexiva</i> (2002)                 |
| 22  | La misère du monde  | Paris: Seuil, <b>1993</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>A miséria do mundo</i> (1997)   |
| 23  | Libre-échange   | Paris: Seuil, <b>1994</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Livre-troca. Diálogos entre Ciência e Arte</i> (1995)                                 |
| 24  | Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action                                       | Paris: Seuil, <b>1994</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Razões Práticas: sobre a teoria da ação</i> (1996)                                    |
| 25  | Sur la télévision   | Paris: Liber, <b>1996</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Sobre a Televisão</i> (1997)  |
| 26  | Méditations pascaliennes  | Paris: Seuil, <b>1997</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Meditações pascalianas</i> (2001)   |
| 27  | Les usages sociaux de la science  | Paris: INRA, <b>1997</b>                          | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico</i> (2004) |
| 28  | Contre-feux   | Paris: Liber/Raisons d'Agir, <b>1998</b>          | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal</i> (1998)                   |
| 29  | La domination masculine   | Paris: Seuil, <b>1998</b>                         | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>A dominação masculina</i> (1999)  |
| 30  | Propos sur le champ politique   | Lyon: Presses Universitaires de Lyon, <b>2000</b> |  |
| 31  | Esquisse d'une théorie de la pratique – précédé de trois études d'ethnologie kabyle | Paris: Seuil, <b>2000</b>                         |  |
| 32  | Les structures sociales de l'économie   | Paris: Liber/Raisons d'Agir, <b>2000</b>          |  |
| 33  | Langage et pouvoir symbolique   | Paris: Seuil, <b>2001</b>                         |  |
| 34  | Contre-feux 2   | Paris: Raisons d'Agir, <b>2001</b>                | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Contrafogos 2: por um movimento social europeu</i> (2001)                             |
| 35  | Science de la science et réflexivité  | Paris: Raisons d'Agir, <b>2001</b>                |  |
| 36  | Interventions (1961-2001) Sciences sociales et action politique                     | Marseille: Agone, <b>2002</b>                     | Organizado por Franck Poupeau e Thierry Discepolo  |
| 37  | Le bal des célibataires. La crise de la société paysanne en Béarn                   | Paris: Seuil, <b>2002</b>                         |  |
| 38  | Images d'Algérie. Une affinité élective   | Actes Sud, <b>2003</b>                            |  |

## QUADRO 3 – LIVROS E COLETÂNEAS DE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NA FRANÇA

(conclusão)

| Nº. | TÍTULO                         | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA    | OBSERVAÇÕES  |
|-----|--------------------------------|----------------------------|--|
| 39  | Esquisse pour une auto-analyse | Paris: Raison d'Agir, 2004 | <b>Publicado</b> no Brasil com o título <i>Esboço de auto análise</i> (2005) |

FONTE: DELSAUT, Y.; RIVIÈRE, M-C. **Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu**. Pantin: Le Temps des Cerises, 2002; CHAMPAGNE, P.; CHRISTIN, O. *Mouvements d'une pensée. Pierre Bourdieu*. Paris: Bordas, 2004 e NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

## APÊNDICE 4 – QUADRO 4 – LIVROS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL

| Nº. | AUTOR                                  | TÍTULO   | LOCAL/EDITORIA/DATA                   |
|-----|--|--|---------------------------------------|
| 1   | PINTO, L.                              | Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social   | Rio de Janeiro: FGV, 2000             |
| 2   | BONNEWITZ, P.                          | Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu                                 | Petrópolis: Vozes, 2003               |
| 3   | NOGUEIRA, M. A.;<br>NOGUEIRA, C. M. M. | Bourdieu & a Educação  | Belo Horizonte: Autêntica, 2004       |
| 4   | MIRANDA, L.                            | Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da cominação praxiológica | Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005          |
| 5   | ENCREVÉ, P;<br>LANGRAVE, R-M.          | Trabalhar com Bourdieu   | Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005 |

FONTE: Pesquisa realizada em editoras do Brasil.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 5 – QUADRO 5 – ARTIGOS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL<sup>323</sup>

(continua)

| Nº. | AUTOR                                   | TÍTULO  | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA  |
|-----|---|---|--|
| 1   | BARRETO, E. de S.                       | La Reproduction (Resenha)   | <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, nº. 4, 1972   |
| 2   | DURAND, J. C. G.                        | Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron   | <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, nº. 43, 1982  |
| 3   | MARTINS, C. B.                          | Estrutura e Ator: A Teoria da Prática em Bourdieu   | <i>Educação e Sociedade</i> , São Paulo nº. 27, 1987   |
| 4   | MARTINS, C. B.                          | A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia da Educação   | <i>Em Aberto</i> , Brasília, ano 9, nº. 46, 1990   |
| 5   | CATANI, A.                              | Coisas Ditas (Resenha)  | <i>Revista da Faculdade de Educação</i> , São Paulo, vol. 17, nº 1 e 2, 1991   |
| 6   | MICELI, S.                              | Um intelectual do sentido   | Caderno Mais! Folha de São Paulo, 07/02/92   |
| 7   | VIEIRA, L. R.                           | Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu                | <i>Educação &amp; Filosofia</i> , Uberlândia, vol.8, nº.16, 1994   |
| 8   | MARTINS, C. B.                          | Réponses: pour une anthropologie réflexive (Resenha)  | <i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i> , São Paulo, nº. 26, 1994  |
| 9   | SILVA, T. T. da                         | Bourdieu e a Educação   | SILVA, T. T. da. <b>Identidades Terminais, as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política</b> . Petrópolis: Vozes, 1996 |
| 10  | GARCIA, M. M. A.                        | O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu   | <i>Cadernos de Pesquisa</i> , São Paulo, nº. 97, 1996  |
| 11  | CATANI, A. M.                           | Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu   | CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. H. (orgs.). <b>Sete ensaios sobre o Collège de France</b> . São Paulo: Cortez, 1999                                |
| 12  | CATANI, A. M.                           | Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos da dominação | BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (orgs.). <b>O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade</b> . Campinas: Autores Associados, 2000  |
| 13  | CATANI, A.<br>CATANI, D.<br>PEREIRA, G. | As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área   | <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, nº. 17, 2001.   |
| 14  | SETTON, M. da G. J.                     | A teoria do <i>habitus</i> em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea                                    | <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, nº. 20, 2002.   |
| 15  | BRITO, A.                               | Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês                  | <i>Revista Brasileira de Educação</i> , São Paulo, nº. 19, 2002.   |
| 16  | Apresentação                            | Ensaio sobre Pierre Bourdieu  | <i>Educação &amp; Sociedade</i> , Campinas, vol. 23, nº. 78, 2002  |

<sup>323</sup> O critério utilizado para elencar os artigos que compõem o Quadro 5 foi o de selecionar os trabalhos que tratam especificamente de Bourdieu e/ou sua teoria sociológica comentando a mesma e não os que incorporaram sua teoria para subsidiar a discussão teórica dos textos.

QUADRO 5 – ARTIGOS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL

(continuação)

| Nº. | AUTOR                               | TÍTULO  | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA   |
|-----|-------------------------------------|---|---|
| 17  | VASCONCELOS, M.                     | Pierre Bourdieu: A herança sociológica  | <i>Educação &amp; Sociedade</i> , Campinas, vol. 23, nº. 78, 2002   |
| 18  | CATANI, A.                          | A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras) | <i>Educação &amp; Sociedade</i> , Campinas, vol. 23, nº. 78, 2002   |
| 19  | LAHIRE, B.                          | Reprodução ou prolongamentos críticos?  | <i>Educação &amp; Sociedade</i> , Campinas, vol. 23, nº. 78, 2002   |
| 20  | NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. | A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições                                  | <i>Educação &amp; Sociedade</i> , Campinas, vol. 23, nº. 78, 2002   |
| 21  | WACQUANT, L.                        | O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal                            | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 19, 2002  |
| 22  | WEISSHEIMER, M.                     | O legado crítico de Pierre Bourdieu   | <i>Revista Espaço Acadêmico</i> , Maringá, nº. 10, 2002   |
| 23  | FOLLARI, R. A.                      | La epistemologia aplicada de Pierre Bourdieu  | <i>Revista Espaço Acadêmico</i> , Maringá, nº. 10, 2002   |
| 24  | LOUZADA, R. de C. R.                | Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique (Resenha)        | <i>RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação</i> , Campo Largo, vol.1, nº. 1, , 2002                                |
| 25  | MARTINS, C. B.                      | Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu   | <i>Novos Estudos CEBRAP</i> , São Paulo, vol. 62, 2002  |
| 25  | MICELI, S.                          | Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura   | <i>Tempo Social</i> , São Paulo, vol. 15, nº. 1, 2003   |
| 26  | WOORTMANN, K.                       | A etnologia (quase) esquecida de Bourdieu, ou o que fazer com heresias                                | <i>Revista Brasileira de Ciências Sociais</i> , São Paulo, vol. 19, nº. 56, 2004  |
| 27  | DELSAUT, Y.                         | Depoimento sobre <i>Les Héritiers</i>   | <i>Tempo Social</i> , São Paulo, vol. 17, nº. 1, 2005   |
| 28  | PASSIANI, E.                        | Imposturas intelectuais: a sociologia (auto) crítica de Pierre Bourdieu                               | <i>Novos Estudos – CEBRAP</i> , São Paulo, nº. 74, 2005   |
| 29  | MEDEIROS, C. C. de.                 | Esquisse pour une auto-analyse (Resenha)  | <i>Educar em Revista</i> , Curitiba, nº. 25, 2005   |
| 30  | MONTAGNER, M.                       | Pierre Bourdieu, o corpo e a saúde: algumas possibilidades teóricas                                   | <i>Ciências &amp; Saúde Coletiva</i> , Rio de Janeiro, vol. 11, nº. 2, 2006   |
| 31  | THIRY-CHERQUES, H.                  | Pierre Bourdieu: a teoria na prática  | <i>Revista de Administração Pública</i> , Rio de Janeiro, vol. 40, nº. 1, 2006  |
| 32  | CODATO, A.; MORAES, P. B.           | Apresentação. Dossiê Pierre Bourdieu no campo   | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.9-12, jun., 2006.   |
| 33  | WACQUANT, L                         | Seguindo Bourdieu no campo  | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p. 13-29, jun., 2006.   |
| 34  | ALMEIDA, B.                         | Os limites da auto-análise  | <i>Revista de Sociologia e Política</i> , Curitiba, nº. 26, p.125-129, jun., 2006.  |
| 35  | VALLE, I. R.                        | A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável                                     | <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, vol.33, nº. 1, p.117-134, jan./abr., 2007   |
| 36  | AQUINO, J. G.; REGOA, T. C.         | Editorial – O Gênero desmistificador de Bourdieu  | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.4, set., 2007. |



## QUADRO 5 – ARTIGOS SOBRE PIERRE BOURDIEU PUBLICADOS NO BRASIL

(conclusão)

| Nº. | AUTOR                               | TÍTULO  | LOCAL/EDITORIA/<br>DATA   |
|-----|-------------------------------------|---|---|
| 37  | PEREIRA, G. M.                      | A improvável trajetória de um sociólogo enervante                 | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.6-15, set., 2007.  |
| 38  | CATANI, D. B.                       | A educação como ela é   | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.16-25, set., 2007. |
| 39  | LUGLI, R. S. G.                     | A construção social do indivíduo                                  | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.16-35, set., 2007. |
| 40  | NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. | Um arbitrário cultural dominante                                  | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.36-45, set., 2007. |
| 41  | ALMEIDA, A. M. F.                   | Valores e luta simbólica  | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.46-55, set., 2007. |
| 42  | PEREIRA, G. M.; ANDRADE, M. C. L.   | <i>Coach Carter</i> ou a segunda chance dos excluídos do interior | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.56-65, set., 2007. |
| 43  | CATANI, D. B.                       | Excertos bourdieusianos   | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.66-73, set., 2007. |
| 44  | CATANI, A. M.                       | Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação                 | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.74-83, set., 2007. |
| 45  | ANDRADE, M. C. L.                   | O poder estruturante da educação                                  | <i>Revista Educação</i> , Especial: Biblioteca do Professor. Bourdieu pensa a Educação, São Paulo, vol. 5, p.84-89, set., 2007. |

FONTE: Pesquisa realizada em editoras do Brasil, no *site* da SciELO (Scientific Electronic Library online), Brasil e em CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In KONDER, L.; TURA, M. de L. R. (orgs.). **Sociologia para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

## APÊNDICE 6 – QUADRO 6 – MESTRADOS CREDENCIADOS (1965 – 1984)

| INÍCIO | INSTITUIÇÃO      | ÁREAS INICIAIS  |
|--------|------------------|---|
| 1965   | PUCRJ            | Planejamento Educacional<br>Aconselhamento Psicopedagógico<br>Métodos e Técnicas de Ensino  |
| 1969   | PUCSP            | Psicologia da Educação<br>Filosofia da Educação (1971)<br>Educação Escolar Brasileira (1971)<br>Supervisão e Currículo (1975)<br>Distúrbios da Comunicação (1979) |
| 1970   | UFSM             | Currículo<br>Metodologia de Ensino<br>Educação Brasileira   |
| 1971   | UFF              | Métodos e Técnicas de Ensino<br>Administração de Sistemas Educacionais<br>Psicopedagogia (1973)   |
|        | USP              | Administração Escolar<br>Didática<br>História e Filosofia da Educação   |
|        | UFMG             | Metodologia de Ensino<br>Ciências Sociais Aplicadas à Educação (1975)<br>Política e Administração do Ensino Superior (1975)                                       |
| 1972   | UFBA             | Ensino<br>Ciências Sociais Aplicadas à Educação   |
|        | UFRJ             | Administração Escolar<br>Orientação Educacional<br>Supervisão Escolar   |
|        | IESAE/FGV        | Filosofia da Educação<br>Psicologia da Educação<br>Administração de Sistemas Educacionais   |
|        | UNIMEP           | Filosofia da Educação<br>Administração Escolar  |
|        | UFRGS            | Política e Planejamento da Educação<br>Psicologia Educacional<br>Ensino e Currículo   |
|        | PUCRS            | Administração de Sistemas Educacionais<br>Métodos e Técnicas de Ensino<br>Aconselhamento Psicopedagógico  |
| 1973   | USP              | Ensino de Ciências – modalidade Física (Instituto de Física)  |
| 1974   | UNB              | Planejamento Educacional<br>Educação Brasileira<br>Currículo (1986)   |
| 1975   | UNICAMP          | Filosofia e História da Educação<br>Psicologia Educacional<br>Administração e Supervisão Educacional  |
| 1976   | UFScar           | Planejamento do Ensino<br>Pesquisa Educacional<br>Educação Especial (1978)  |
|        | UFPR             | Currículo<br>Recursos Humanos<br>Educação Permanente  |
| 1977   | UFC              | Ensino  |
|        | UFPB             | Educação de Adultos   |
|        | UFRN             | Tecnologia Educacional<br>Educação Pré-escolar  |
| 1978   | UFPE             | Planejamento Educacional  |
|        | UFES             | Administração de Sistemas Educacionais<br>Avaliação de Sistemas Educacionais  |
| 1979   | UERJ             | Política e Administração da Educação Superior<br>Educação Especial<br>Tecnologia Educacional  |
| 1984   | UFSC             | Educação e Trabalho<br>Educação e Ciência<br>Teoria e Prática Pedagógica  |
|        | UNESP/ Rio Claro | Educação Matemática   |

FONTE: A partir de FAVERO, O. A trajetória da Pós-Graduação em Educação no âmbito institucional. In **Avaliação e Perspectivas na Área de Educação (1982-91)**. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto Alegre, 1993 (Anexos).

APÊNDICE 7 – QUADRO 7 - INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO)

|   |   |
|---|---|
| <b>CATEGORIAS ORGANIZADORAS:</b>                                    | (exemplo de preenchimento do instrumento)   |
| <b>1. FONTE DE INFORMAÇÃO</b>                                       | ANPED   |
| <b>2. TERMO DE BUSCA</b>  | Bourdieu  |
| <b>3. TÍTULO</b>  | O papel do significante 'família' no discurso sobre ensino e aprendizagem da matemática na escola |
| <b>4. AUTOR</b>   | Denizalde Jesiel Rodrigues Pereira  |
| <b>5. ORIENTADOR</b>  | Roberto Ribeiro Baldino   |
| <b>6. NÍVEL</b>   | Mestrado  |
| <b>7. PPGE</b>  | UNESP/RC  |
| <b>8. ANO DEFESA</b>  | 1995  |
| <b>9. UNIDADE DE ANÁLISE</b>  | Alunos; família   |
| <b>10. REALIZAÇÃO TRAB. CAMPO</b>                                   | Sim   |
| <b>11. TÉCNICAS DO TRAB. CAMPO</b>                                  | Entrevistas   |
| <b>12. TIPO DE ESCOLA</b>   | Não especificado  |
| <b>13. PALAVRAS-CHAVE</b>   | Ensino da matemática; família; dificuldades de aprendizagem                                       |
| <b>14. TEMA/FOCO</b>  | Investiga o fracasso escolar na aprendizagem da Matemática e a relação da família                 |
| <b>15. RELAÇÃO DIRETA A BOURDIEU</b>                                | Direta = afirma que o quadro teórico se fundamenta em Bourdieu e outros autores                   |
| <b>16. REFERÊNCIA GENÉRICA A BOURDIEU</b>                           | -----X-----   |
| <b>17. UTILIZAÇÃO DE TERMOS/CONCEITOS DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU</b> | Não   |
| <b>19. APARECE EM OUTRAS ENTRADAS DE BUSCA</b>                      | Não   |

FONTE: Base de dados ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 8 – QUADRO 8 – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE  
INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 2)

|   |   |
|---|---|
| <b>CATEGORIAS ORGANIZADORAS:</b>                                    | (exemplo de preenchimento do instrumento)   |
| <b>1. FONTE DE INFORMAÇÃO</b>                                       | CAPES   |
| <b>2. TERMO DE BUSCA</b>  | Capital Cultural  |
| <b>3. TÍTULO</b>  | Professores da escola pública e a Educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente  |
| <b>4. AUTOR</b>   | Rosemeire Reis da Silva   |
| <b>5. ORIENTADOR</b>  | Helena Chamlian   |
| <b>6. NÍVEL</b>   | Mestrado  |
| <b>7. PPGE</b>  | USP   |
| <b>8. ANO DEFESA</b>  | 2001  |
| <b>9. UNIDADE DE ANÁLISE</b>  | Professores   |
| <b>10. REALIZAÇÃO TRAB. CAMPO</b>                                   | Sim   |
| <b>11. TÉCNICAS DO TRAB. CAMPO</b>                                  | Entrevistas; questionários  |
| <b>12. TIPO DE ESCOLA</b>   | Pública   |
| <b>13. PALAVRAS-CHAVE</b>   | Estabelecimento escolar; professores da rede  |
| <b>14. TEMA/FOCO</b>  | Apresenta os resultados da análise dos argumentos de professores da escola pública sobre a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos  |
| <b>15. RELAÇÃO DIRETA A BOURDIEU</b>                                | Direta = utilização do conceito de capital cultural contextualizado para o objeto de pesquisa   |
| <b>16. REFERÊNCIA GENÉRICA A BOURDIEU</b>                           | -----X-----   |
| <b>17. UTILIZAÇÃO DE TERMOS/CONCEITOS DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU</b> | Capital cultural e social   |
| <b>18. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Banca examinadora composta por Denice Barbara Catani;</li> <li>- Utiliza a noção de estratégia, representações e valores incorporados</li> </ul> |
| <b>19. APARECE EM OUTRAS ENTRADAS DE BUSCA</b>                      | Capital Cultural  |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 9 – QUADRO 9 – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE  
INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 3)

|   |   |
|---|---|
| <b>CATEGORIAS ORGANIZADORAS:</b>                                    | (exemplo de preenchimento do instrumento)   |
| <b>1. FONTE DE INFORMAÇÃO</b>                                       | CAPES   |
| <b>2. TERMO DE BUSCA</b>  | Bourdieu  |
| <b>3. TÍTULO</b>  | O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar  |
| <b>4. AUTOR</b>   | Anderson Ferrari  |
| <b>5. ORIENTADOR</b>  | Paulo Roberto Curvelo Lopes   |
| <b>6. NÍVEL</b>   | Mestrado  |
| <b>7. PPGE</b>  | UFJF  |
| <b>8. ANO DEFESA</b>  | 2000  |
| <b>9. UNIDADE DE ANÁLISE</b>  | Professores   |
| <b>10. REALIZAÇÃO TRAB. CAMPO</b>                                   | Sim   |
| <b>11. TÉCNICAS DO TRAB. CAMPO</b>                                  | Observações; entrevistas; leituras e discussão de textos com os professores   |
| <b>12. TIPO DE ESCOLA</b>   | Pública e particular  |
| <b>13. PALAVRAS-CHAVE</b>   | Homoerotismo; professor; escola   |
| <b>14. TEMA/FOCO</b>  | Analisar as práticas e posturas dos professores frente ao homoerotismo masculino, como fato e como assunto, no contexto escolar |
| <b>15. RELAÇÃO DIRETA A BOURDIEU</b>                                | -----X-----   |
| <b>16. REFERÊNCIA GENÉRICA A BOURDIEU</b>                           | Genérica = Bourdieu é citado entre vários autores   |
| <b>17. UTILIZAÇÃO DE TERMOS/CONCEITOS DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU</b> | -----X-----   |
| <b>18. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES</b>                               | - Além de Bourdieu, cita, Boaventura Souza Santos, Guacira Louro, Jurandir Freire   |
| <b>19. APARECE EM OUTRAS ENTRADAS DE BUSCA</b>                      | -----X-----   |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 10 – QUADRO 10 – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE  
INFORMAÇÕES DOS RESUMOS (EXEMPLO 4)

|   |   |
|---|---|
| <b>CATEGORIAS ORGANIZADORAS:</b>                                    | (exemplo de preenchimento do instrumento)   |
| <b>1. FONTE DE INFORMAÇÃO</b>                                       | CAPES   |
| <b>2. TERMO DE BUSCA</b>  | Bourdieu  |
| <b>3. TÍTULO</b>  | A Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão – o(s) sentido(s) da mudança          |
| <b>4. AUTOR</b>   | Glória Walkyria de Fátima Rocha   |
| <b>5. ORIENTADOR</b>  | Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis   |
| <b>6. NÍVEL</b>   | Doutorado   |
| <b>7. PPGE</b>  | PUCRJ   |
| <b>8. ANO DEFESA</b>  | 2003  |
| <b>9. UNIDADE DE ANÁLISE</b>  | Universidade  |
| <b>10. REALIZAÇÃO TRAB. CAMPO</b>                                   | Sim   |
| <b>11. TÉCNICAS DO TRAB. CAMPO</b>                                  | Relatos orais; análise documental   |
| <b>12. TIPO DE ESCOLA</b>   | Pública   |
| <b>13. PALAVRAS-CHAVE</b>   | Reforma universitária; ensino médico de graduação   |
| <b>14. TEMA/FOCO</b>  | Discussão dos modos pelos quais estão organizadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médico de graduação da UFRJ               |
| <b>15. RELAÇÃO DIRETA A BOURDIEU</b>                                | Direta = Pierre Bourdieu é um dos interlocutores centrais   |
| <b>16. REFERÊNCIA GENÉRICA A BOURDIEU</b>                           | -----X-----   |
| <b>17. UTILIZAÇÃO DE TERMOS/CONCEITOS DA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU</b> | <i>Habitus</i> ; capital; campo   |
| <b>18. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES</b>                               | Na construção do resumo utiliza outros termos característicos da teoria de Bourdieu. A articulação dos termos demonstra leitura aprofundada |
| <b>19. APARECE EM OUTRAS ENTRADAS DE BUSCA</b>                      | Aparece em <i>habitus</i>   |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

## APÊNDICE 11 – QUADRO 11 - TERMOS DE BUSCA ANPED (MESTRADO E DOUTORADO)

| TERMOS DE BUSCA (ANPED)         | Nº. DE TRABALHOS ENCONTRADOS | Nº. DE TRABALHOS IMPRESSOS/ RELACIONADOS |
|---------------------------------|------------------------------|--|
| 1. AGENTE SOCIAL                | 28                           | 0  |
| 2. ARBITRÁRIO CULTURAL          | 0                            | 0  |
| 3. BENS SIMBÓLICOS              | 1                            | 1  |
| 4. BOURDIEU                     | 15                           | 19                                       |
| 5. CAMPO/BOURDIEU               | 5                            | 5  |
| 6. CAMPO DE PRODUÇÃO CULTURAL   | 7                            | 2  |
| 7. CAMPO EDUCACIONAL            | 130                          | 2  |
| 8. CAMPO ESCOLAR                | 137                          | 2  |
| 9. CAMPO SOCIAL                 | 163                          | 2  |
| 10. CAMPO SOCIOLOGICO           | 0                            | 0  |
| 11. CAPITAL CULTURAL            | 23                           | 8  |
| 12. CAPITAL SIMBÓLICO           | 2                            | 0  |
| 13. CAPITAL SOCIAL              | 61                           | 2  |
| 14. CONHECIMENTO PRAXEOLÓGICO   | 0                            | 0  |
| 15. CONSERVAÇÃO SOCIAL          | 5                            | 1  |
| 16. CULTURA DE CLASSE           | 29                           | 2  |
| 17. CULTURA DOMINANTE           | 16                           | 0  |
| 18. DOMINAÇÃO SIMBÓLICA         | 0                            | 0  |
| 19. ESQUEMAS DE PENSAMENTO      | 5                            | 0  |
| 20. ESQUEMAS DE PERCEPÇÃO       | 1                            | 0  |
| 21. ESQUEMAS INCORPORADOS       | 0                            | 0  |
| 22. ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO   | 4                            | 0  |
| 23. ESTRUTURALISMO GENÉTICO     | 0                            | 0  |
| 24. ETHOS                       | 8                            | 0  |
| 25. HABITUS                     | 6                            | 6  |
| 26. HEXIS                       | 0                            | 0  |
| 27. HYSTERESIS                  | 0                            | 0  |
| 28. IDEOLOGIA DO DOM            | 3                            | 1  |
| 29. ILLUSIO                     | 0                            | 0  |
| 30. INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES | 0                            | 0  |
| 31. INCULCAÇÃO                  | 8                            | 1  |
| 32. LUTA SIMBÓLICA              | 0                            | 0  |
| 33. MODUS OPERANDI              | 1                            | 1  |
| 34. OPUS OPERATUM               | 0                            | 0  |
| 35. PODER SIMBÓLICO             | 5                            | 2  |
| 36. RELAÇÕES DE PODER           | 152                          | 5  |
| 37. RELAÇÕES SIMBÓLICAS         | 8                            | 0  |
| 38. REPRODUÇÃO CULTURAL         | 9                            | 2  |
| 39. REPRODUÇÃO SIMBÓLICA        | 1                            | 1  |
| 40. REPRODUÇÃO SOCIAL           | 42                           | 3  |
| 41. SISTEMAS DE PENSAMENTO      | 5                            | 0  |
| 42. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO      | 46                           | 2  |
| 43. TEORIA DOS CAMPOS           | 7                            | 1  |
| 44. VEREDITO ESCOLAR            | 1                            | 0  |
| 45. VOLÊNCIA SIMBÓLICA          | 1                            | 1  |

FONTE: Base de dados ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

## APÊNDICE 12 – QUADRO 12 - TERMOS DE BUSCA CAPES MESTRADO

| TERMOS DE BUSCA (CAPES Mestrado) | Nº. DE TRABALHOS ENCONTRADOS | Nº. DE TRABALHOS IMPRESSOS/ RELACIONADOS |
|----------------------------------|------------------------------|--|
| 1. AGENTE SOCIAL                 | 26                           | 0  |
| 2. ARBITRÁRIO CULTURAL           | 1                            | 1  |
| 3. BENS SIMBÓLICOS               | 35                           | 3  |
| 4. BOURDIEU                      | 214                          | 61                                       |
| 5. CAMPO/BOURDIEU                | 8                            | 4  |
| 6. CAMPO DE PRODUÇÃO CULTURAL    | 2                            | 0  |
| 7. CAMPO EDUCACIONAL             | 108                          | 3  |
| 8. CAMPO ESCOLAR                 | 15                           | 4  |
| 9. CAMPO SOCIAL                  | 67                           | 1  |
| 10. CAMPO SOCIOLOGICO            | 20                           | 0  |
| 11. CAPITAL CULTURAL             | 62                           | 19                                       |
| 12. CAPITAL SIMBÓLICO            | 10                           | 0  |
| 13. CAPITAL SOCIAL               | 92                           | 3  |
| 14. CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO    | 2                            | 1  |
| 15. CONSERVAÇÃO SOCIAL           | 0                            | 0  |
| 16. CULTURA DE CLASSE            | 11                           | 0  |
| 17. CULTURA DOMINANTE            | 36                           | 1  |
| 18. DOMINAÇÃO SIMBÓLICA          | 3                            | 0  |
| 19. ESQUEMAS DE PENSAMENTO       | 5                            | 1  |
| 20. ESQUEMAS DE PERCEPÇÃO        | 3                            | 1  |
| 21. ESQUEMAS INCORPORADOS        | 1                            | 0  |
| 22. ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO    | 34                           | 1  |
| 23. ESTRUTURALISMO GENÉTICO      | 4                            | 0  |
| 24. ETHOS                        | 174                          | 2  |
| 25. HABITUS                      | 132                          | 38                                       |
| 26. HEXIS                        | 31                           | 0  |
| 27. HYSTERESIS                   | 2                            | 0  |
| 28. IDEOLOGIA DO DOM             | 0                            | 0  |
| 29. ILLUSIO                      | 1                            | 0  |
| 30. INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES  | 0                            | 0  |
| 31. INCULCAÇÃO                   | 34                           | 2  |
| 32. LUTA SIMBÓLICA               | 22                           | 1  |
| 33. MODUS OPERANDI               | 62                           | 1  |
| 34. OPUS OPERATUM                | 0                            | 0  |
| 35. PODER SIMBÓLICO              | 926                          | 6  |
| 36. RELAÇÕES DE PODER            | 419                          | 1  |
| 37. RELAÇÕES SIMBÓLICAS          | 18                           | 1  |
| 38. REPRODUÇÃO CULTURAL          | 13                           | 3  |
| 39. REPRODUÇÃO SIMBÓLICA         | 7                            | 0  |
| 40. REPRODUÇÃO SOCIAL            | 100                          | 1  |
| 41. SISTEMA DE PENSAMENTO        | 16                           | 0  |
| 42. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO       | 30                           | 6  |
| 43. TEORIA DOS CAMPOS            | 86                           | 0  |
| 44. VEREDITO ESCOLAR             | 0                            | 0  |
| 45. VOLÊNCIA SIMBÓLICA           | 32                           | 8  |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.



## APÊNDICE 13 – QUADRO 13 - TERMOS DE BUSCA CAPES DOUTORADO

| TERMOS DE BUSCA (CAPES Doutorado) | Nº. DE TRABALHOS ENCONTRADOS | Nº. DE TRABALHOS IMPRESSOS/ RELACIONADOS |
|-----------------------------------|------------------------------|--|
| 1. AGENTE SOCIAL                  | 6                            | 0  |
| 2. ARBITRÁRIO CULTURAL            | 0                            | 0  |
| 3. BENS SIMBÓLICOS                | 7                            | 0  |
| 4. BOURDIEU                       | 86                           | 33                                       |
| 5. CAMPO/BOURDIEU                 | 3                            | 6  |
| 6. CAMPO DE PRODUÇÃO CULTURAL     | 1                            | 0  |
| 7. CAMPO EDUCACIONAL              | 34                           | 5  |
| 8. CAMPO ESCOLAR                  | 4                            | 0  |
| 9. CAMPO SOCIAL                   | 27                           | 3  |
| 10. CAMPO SOCIOLÓGICO             | 5                            | 0  |
| 11. CAPITAL CULTURAL              | 9                            | 4  |
| 12. CAPITAL SIMBÓLICO             | 7                            | 1  |
| 13. CAPITAL SOCIAL                | 19                           | 0  |
| 14. CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO     | 2                            | 0  |
| 15. CONSERVAÇÃO SOCIAL            | 0                            | 0  |
| 16. CULTURA DE CLASSE             | 5                            | 0  |
| 17. CULTURA DOMINANTE             | 9                            | 0  |
| 18. DOMINAÇÃO SIMBÓLICA           | 5                            | 0  |
| 19. ESQUEMAS DE PENSAMENTO        | 4                            | 0  |
| 20. ESQUEMAS DE PERCEPÇÃO         | 0                            | 0  |
| 21. ESQUEMAS INCORPORADOS         | 0                            | 0  |
| 22. ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO     | 9                            | 0  |
| 23. ESTRUTURALISMO GENÉTICO       | 3                            | 0  |
| 24. ETHOS                         | 75                           | 1  |
| 25. HABITUS                       | 57                           | 20                                       |
| 26. HEXIS                         | 17                           | 0  |
| 27. HYSTERESIS                    | 1                            | 0  |
| 28. IDEOLOGIA DO DOM              | 0                            | 0  |
| 29. ILLUSIO                       | 0                            | 0  |
| 30. INCORPORAÇÃO DE DISPOSIÇÕES   | 5                            | 0  |
| 31. INCULCAÇÃO                    | 10                           | 1  |
| 32. LUTA SIMBÓLICA                | 9                            | 0  |
| 33. MODUS OPERANDI                | 18                           | 0  |
| 34. OPUS OPERATUM                 | 0                            | 0  |
| 35. PODER SIMBÓLICO               | 14                           | 1  |
| 36. RELAÇÕES DE PODER             | 137                          | 3  |
| 37. RELAÇÕES SIMBÓLICAS           | 4                            | 0  |
| 38. REPRODUÇÃO CULTURAL           | 2                            | 0  |
| 39. REPRODUÇÃO SIMBÓLICA          | 2                            | 0  |
| 40. REPRODUÇÃO SOCIAL             | 39                           | 0  |
| 41. SISTEMAS DE PENSAMENTO        | 8                            | 0  |
| 42. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO        | 12                           | 1  |
| 43. TEORIA DOS CAMPOS             | 54                           | 2  |
| 44. VEREDITO ESCOLAR              | 0                            | 0  |
| 45. VOLÊNCIA SIMBÓLICA            | 8                            | 0  |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 14 – QUADRO 14 - PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, RECONHECIDOS PELA CAPES<sup>324</sup>.

(continua)

| GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS |           |    |          |   |   |
|-------------------------------|-----------|----|----------|---|---|
| ÁREA: EDUCAÇÃO                |           |    |          |   |   |
| PROGRAMA                      | IES       | UF | CONCEITO |   |   |
|                               |           |    | M        | D | F |
| EDUCAÇÃO                      | UNISUL    | SC | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFAL      | AL | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFAM      | AM | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFBA      | BA | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFC       | CE | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UECE      | CE | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UNB       | DF | 4        | 3 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UCB       | DF | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFES      | ES | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFG       | GO | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UCGO      | GO | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFMA      | MA | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFMG      | MG | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFJF      | MG | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFU       | MG | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | PUC/MG    | MG | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UNIUBE    | MG | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFMS      | MS | 4        | 3 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UCDB      | MS | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFMT      | MT | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFPA      | PA | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFPA      | PA | -        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UEPa      | PA | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFPB/J.P. | PB | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFPE      | PE | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO                      | FUFPI     | PI | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFPR      | PR | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UEL       | PR | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | PUC/PR    | PR | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UEM       | PR | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UEPG      | PR | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UNIOESTE  | PR | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UTP       | PR | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFRJ      | RJ | 3        | 3 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFF       | RJ | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UERJ      | RJ | 6        | 6 | - |
| EDUCAÇÃO                      | PUC-RIO   | RJ | 6        | 6 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UNESA     | RJ | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UCP/RJ    | RJ | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UNIRIO    | RJ | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFRN      | RN | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFRGS     | RS | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFSM      | RS | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO                      | UFPEL     | RS | 4        | 4 | - |

<sup>324</sup> No 2º. semestre de 2007, foram divulgados novos dados sobre os programas e seus conceitos, relativos à Avaliação Trienal 2007. Entretanto, segundo consta no site da CAPES, os dados da Avaliação Trienal 2004 detêm, até o momento, valor legal, uma vez que os resultados da Avaliação Trienal 2007 são passíveis de reconsideração junto à CAPES.

APÊNDICE 14 – QUADRO 14 - PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO, NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, RECONHECIDOS PELA CAPES

(conclusão)

| GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS                      |            |    |          |   |   |
|--|------------|----|----------|---|---|
| ÁREA: EDUCAÇÃO                                     |            |    |          |   |   |
| PROGRAMA   | IES        | UF | CONCEITO |   |   |
| EDUCAÇÃO   | PUC/RS     | RS | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO   | UNISINOS   | RS | 6        | 6 | - |
| EDUCAÇÃO   | UPF        | RS | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | ULBRA      | RS | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNISC      | RS | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNILASALLE | RS | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UFSC       | SC | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO   | UDESC      | SC | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNIVALI    | SC | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | FURB       | SC | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNOESC     | SC | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNESC      | SC | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | FUFSE      | SE | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | FUFSE      | SE | -        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO   | UFSCAR     | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO   | USP        | SP | 6        | 6 | - |
| EDUCAÇÃO   | UNICAMP    | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO   | UNESP/MAR  | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO   | UNESP/PP   | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNESP/RC   | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | PUECAMP    | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNIMEP     | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO   | UMESP      | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNISANTOS  | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | USF        | SP | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNICID     | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | CUML       | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNOESTE    | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNISO      | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNINOVE    | SP | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO   | UNISAL     | SP | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)                               | PUC/SP     | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)                  | PUC/SP     | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO AGRÍCOLA                                  | UFRRJ      | RJ | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL                                 | FURG       | RS | 4        | 4 | - |
| EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE                       | UNEB       | BA | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO ESCOLAR                                   | UNESP/ARAR | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) | UFSCAR     | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO MATEMÁTICA                                | UNESP/RC   | SP | 5        | 5 | - |
| EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS                              | UNIJUI     | RS | 4        | - | - |
| EDUCAÇÃO SUPERIOR                                  | UNITRI     | MG | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO                    | UERJ       | RJ | 3        | - | - |
| EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE            | PUC/SP     | SP | 5        | 5 | - |
| PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES     | UFSJ       | MG | 3        | - | - |

FONTE: site da CAPES.

LEGENDA: M - Mestrado Acadêmico, D - Doutorado, F - Mestrado Profissional

## APÊNDICE 15 - TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES ANPED - DÉCADAS DE 1970 E 1980

|         | 1971 | 1972 | 1973 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 1980 | 1981 | 1982 | Total Geral |
|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|
| IESAE   |      |      |      |      |      | 4    | 20   | 33   | 21   | 32   | 15   | 37   | 162         |
| PUCRJ   | 2    | 18   | 29   | 38   | 33   | 10   | 33   | 20   | 28   | 19   | 20   | 19   | 269         |
| PUCRS   |      |      | 4    | 7    | 16   | 8    | 21   | 22   | 26   | 22   | 15   | 8    | 149         |
| PUCSP   | 2    | 1    | 2    | 6    | 7    | 11   | 17   | 28   | 12   | 22   | 36   | 21   | 165         |
| UFBA    |      |      |      |      | 3    | 6    | 16   | 13   |      |      |      |      | 38          |
| UFC     |      |      |      |      |      |      |      |      | 5    | 8    | 2    | 1    | 16          |
| UFES    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 7    | 9           |
| UFF     |      |      |      |      | 9    | 20   |      | 30   | 23   | 16   | 20   | 21   | 139         |
| UFMG    |      |      |      |      |      |      | 2    | 5    | 7    | 6    | 9    | 8    | 37          |
| UFPB    |      |      |      |      |      |      |      |      | 10   | 2    | 7    | 4    | 23          |
| UFPE    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3           |
| UFPR    |      |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 1    | 21   | 13   | 8    | 46          |
| UFRGS   |      |      |      | 1    | 9    | 23   | 27   | 17   | 28   | 29   | 27   | 31   | 192         |
| UFRJ    |      |      |      |      | 6    | 25   | 43   | 92   | 7    | 36   | 29   |      | 238         |
| UFSCAR  |      |      |      |      |      |      |      |      | 6    | 11   | 14   | 3    | 34          |
| UFSM    |      | 34   | 27   | 20   |      | 6    | 8    | 6    | 6    | 8    | 8    | 11   | 134         |
| UNB     |      |      |      |      |      | 1    | 21   | 24   | 22   | 1    | 6    | 22   | 97          |
| UNICAMP |      |      |      |      |      |      | 3    | 1    | 10   | 14   | 11   | 14   | 53          |
| UNIMEP  |      |      |      | 1    | 1    | 1    |      | 3    |      | 1    | 5    | 1    | 13          |
| USP     | 1    | 14   | 7    |      | 6    | 5    | 6    | 9    | 7    | 6    | 5    | 7    | 73          |
| Total   | 5    | 67   | 69   | 73   | 90   | 120  | 219  | 304  | 219  | 254  | 244  | 226  | 1890        |

FONTE: Base de dados ANPED – Décadas de 1970 e 1980.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 3 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO ANPED COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS

|          | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | Total Ger. |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------------|
| ISAE     |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1          |
| PUCRJ    |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2          |
| UERJ     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 0    | 1          |
| UFF      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1          |
| UFMG     |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 1    | 6          |
| UFRGS    |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    |      |      |      | 1    |      | 4          |
| UFSC     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 2    | 4          |
| UFSE     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1          |
| UNESP/RC |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      | 2          |
| UNICAMP  |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 2    | 1    | 4          |
| Total    | 0    | 1    | 0    | 0    | 2    | 2    | 0    | 0    | 1    | 1    | 2    | 0    | 2    | 2    | 7    | 7    | 26         |

FONTE: Base de dados ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 5 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS

|             | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | TOT |
|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| FUFPI       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      | 4    | 2    | 3    | 11  |
| FURB        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2   |
| PUCMG       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3    | 2    |      |      | 8   |
| PUCRJ       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 2    | 1    |      |      | 2    | 8   |
| PUCRS       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1   |
| PUCSP       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    | 3    | 5   |
| U.S. MARCOS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1   |
| UCB         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 2    | 3   |
| UCG         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 1    | 1    | 4   |
| UCP         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UEPG        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UERJ        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    |      | 2   |
| UFAM        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1   |
| UFBA        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1   |
| UFC         |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 2   |
| UFES        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UFF         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      | 3    |      |      |      | 1    | 6   |
| UFGO        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1    | 2   |
| UFJF        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UFMG        |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 1    |      | 1    | 1    | 1    | 1    | 2    | 1    |      | 11  |
| UFMT        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 3   |
| UFPB        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UFPE        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 3   |
| UFPEL       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 3   |
| UFPR        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    | 1    | 1    | 5   |
| UFRGS       |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2   |
| UFRJ        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UFRN        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      |      |      |      | 2   |
| UFS         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 2   |
| UFSC        |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 2    |      | 1    | 1    |      | 1    | 1    |      |      | 7   |
| UFSCAR      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      | 2   |
| UFSM        |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1   |
| UFU         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UMSP        |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UNB         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    |      | 2   |
| UNESP-ARA   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1   |
| UNESP-ASSIS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1   |
| UNESP-MAR   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      | 2   |
| UNICAMP     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      |      |      |      |      |      | 3   |
| UNISINOS    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 2   |
| UNISO       |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3   |
| UNIVALI     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2   |
| USF         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 2   |
| USP         |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 4    | 2    | 1    | 2    | 11  |
| TOTAL       | 0    | 1    | 0    | 1    | 1    | 0    | 1    | 1    | 3    | 3    | 5    | 7    | 8    | 18   | 17   | 14   | 19   | 36   | 135 |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 6 – TESES DE DOUTORADO CAPES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU  
E/OU SEUS CONCEITOS

|          | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | TOTAL |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| PUCRJ    |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    | 1    | 1    |      |      | 2    | 4    | 11    |
| PUCSP    |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    |      |      | 2    |      |      | 1    | 5     |
| UFBA     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    | 2     |
| UFC      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 2     |
| UFF      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    |      |      | 2     |
| UFMG     |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      | 1    |      | 1    | 1    | 5     |
| UFRGS    |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 2    |      | 2    |      | 5     |
| UFRN     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1    | 1    | 3     |
| UFSCAR   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      | 1    | 2     |
| UNESP    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 2     |
| UNICAMP  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1     |
| UNIMEP   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      | 2     |
| UNISINOS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2     |
| USP      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 3    |      | 1    | 2    | 1    | 1    | 9     |
| TOTAL    | 0    | 1    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 1    | 1    | 3    | 1    | 2    | 7    | 3    | 7    | 7    | 9    | 11   | 53    |

FONTE: Base de dados CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 8 – QUADRO GERAL DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS – ANPED E CAPES

| PPGE     | 1977 | 1979 | 1980 | 1982 | 1985 | 1986 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | TOT |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| FUFPI    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      | 4    | 2    | 3    | 11  |
| FURB     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2   |
| IESAE    | 1    |      | 2    | 2    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 5   |
| PUCMG    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3    | 2    |      |      | 8   |
| PUCRJ    |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 2    | 3    | 3    | 1    |      | 2    | 6    | 21  |
| PUCRS    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1   |
| PUCSP    |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    |      |      | 2    |      | 1    | 4    | 11  |
| U.S.MAR  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1   |
| UCB      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 2    | 3   |
| UCG      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      | 1    | 1    | 4   |
| UCP      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UEPG     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UERJ     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    |      |      |      |      | 1    |      | 3   |
| UFAM     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1   |
| UFBA     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    |      |      | 1    | 3   |
| UFCE     |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 2    |      |      | 4   |
| UFES     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UFF      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      | 4    |      | 1    |      | 1    | 9   |
| UFG      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1    | 2   |
| UFJF     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UFMG     |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 2    |      | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    | 2    | 1    | 17  |
| UFMT     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2    | 4   |
| UFPB     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1   |
| UFPE     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 2    | 3   |
| UFPEL    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 1    | 3   |
| UFPR     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    | 1    | 1    | 5   |
| UFRGS    |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 2    |      |      | 3    |      |      |      |      |      | 2    |      | 2    | 1    | 11  |
| UFRJ     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 2   |
| UFRN     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    | 1    |      |      | 1    | 1    | 5   |
| UFS      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 3   |
| UFSC     |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    |      |      | 2    |      | 1    | 1    |      | 1    | 1    |      |      | 8   |
| UFSCAR   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    | 1    |      |      | 1    | 4   |
| UFSM     |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1   |
| UFU      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 1   |
| UNB      |      | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1    |      | 3   |
| UNESP-AR |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      | 1   |
| UNESP-AS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      |      | 1   |
| UNESP-MA |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2    |      |      | 4   |
| UNESP-RC |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2   |
| UNICAMP  |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      | 2    | 1    | 2    |      |      |      | 1    |      |      |      | 7   |
| UNIMEP   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      | 1    | 1    | 3   |
| UNISINOS |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 1    | 4   |
| UNISO    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 3    | 3   |
| UNIVALI  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    | 1    | 2   |
| USF      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 2    | 2   |
| USP      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | 1    |      |      |      |      | 5    |      | 5    | 4    | 2    | 3    | 20  |
| TOTAL    | 1    | 1    | 2    | 2    | 2    | 3    | 2    | 1    | 2    | 2    | 2    | 4    | 8    | 10   | 6    | 9    | 15   | 21   | 24   | 21   | 28   | 47   | 213 |

FONTE: Base de dados ANPED e CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 10 – TIPO DE RELAÇÃO COM A TEORIA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU – ANPES E CAPES

| TIPO DE RELAÇÃO              | Nº. DE INCIDÊNCIAS |
|------------------------------|--------------------|
| Leitura indireta             | 3                  |
| Não foi possível estabelecer | 20                 |
| Relação aprofundada          | 24                 |
| Relação genérica             | 29                 |
| Relação direta               | 162                |

FONTE: Base de dados ANPED e CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 11 – INCIDÊNCIA DOS CONCEITOS DE BOURDIEU NAS TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES

| CONCEITOS                        | INCIDÊNCIAS NOS TRABALHOS |
|----------------------------------|---------------------------|
| Agente social                    | 1                         |
| Arbitrário cultural              | 1                         |
| Bens simbólicos                  | 8                         |
| Campo                            | 39                        |
| Campo educacional                | 9                         |
| Campo escolar                    | 6                         |
| Capitais                         | 7                         |
| Capital cultural                 | 37                        |
| Capital lingüístico              | 1                         |
| Capital simbólico                | 3                         |
| Capital social                   | 10                        |
| Cultural dominante               | 1                         |
| Disposições                      | 5                         |
| Distinção                        | 8                         |
| Dominação simbólica              | 6                         |
| Economia das trocas lingüísticas | 1                         |
| Estratégias de dominação         | 1                         |
| Estratégias de reprodução        | 3                         |
| Estratégias educativas           | 5                         |
| <i>Ethos</i>                     | 5                         |
| <i>Habitus</i>                   | 79                        |
| Ideologia do dom                 | 2                         |
| Incorporação                     | 1                         |
| Inculcação                       | 7                         |
| Luta simbólica                   | 1                         |
| <i>Modus operandi</i>            | 1                         |
| Poder simbólico                  | 7                         |
| Relações de poder                | 11                        |
| Reprodução                       | 5                         |
| Reprodução cultural              | 5                         |
| Reprodução social                | 12                        |
| Violência simbólica              | 12                        |

FONTE: Base de dados ANPED e CAPES.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.



TABELA 12 – UNIDADES DE ANÁLISE – ANPED E CAPES

| UNIDADE DE ANÁLISE          | Nº. DE INCIDÊNCIAS |
|-----------------------------|--------------------|
| Administração Escolar       | 1                  |
| Alunos                      | 50                 |
| Comunidade                  | 3                  |
| Concursos de seleção        | 1                  |
| Currículo                   | 5                  |
| Discurso Educacional        | 3                  |
| Educação ambiental          | 2                  |
| Educação do corpo           | 2                  |
| Entidade                    | 1                  |
| Escola                      | 33                 |
| Família                     | 7                  |
| Fotografia                  | 1                  |
| Instituições de caridade    | 1                  |
| Livro didático              | 3                  |
| Manual pedagógico           | 1                  |
| Material didático           | 1                  |
| Movimento social            | 1                  |
| Periódicos em Educação      | 2                  |
| Políticas Públicas          | 4                  |
| Práticas escolares          | 5                  |
| Práticas sociais            | 1                  |
| Prédios escolares           | 1                  |
| Professores                 | 63                 |
| Programas de Ensino         | 1                  |
| Projeto Político-pedagógico | 2                  |
| Redes Sociais               | 1                  |
| Reforma Educacional         | 4                  |
| Representações sociais      | 1                  |
| Sala de aula                | 10                 |
| Teoria da Educação          | 6                  |
| Teoria Sociológica          | 1                  |
| Universidade                | 17                 |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 13 – TEMAS E FOCOS – ANPED E CAPES

| TEMAS E FOCOS                                 | Nº. DE<br>INCIDÊNCIAS |
|---|-----------------------|
| Avaliação                                     | 4                     |
| Concurso de seleção                           | 3                     |
| Corpo na escola                               | 7                     |
| Cultura escolar/Cultura da escola             | 12                    |
| Currículo                                     | 5                     |
| Disciplina                                    | 4                     |
| Discurso educacional                          | 7                     |
| Educação Matemática                           | 3                     |
| Espaço Físico escolar                         | 2                     |
| Evasão/repetência escolar                     | 3                     |
| Formação de Professores                       | 22                    |
| Fracasso escolar                              | 5                     |
| Livro didático                                | 2                     |
| Polít./Reform./Planj./Admin. educacional      | 15                    |
| Práticas docentes/ação/comunicação pedagógica | 21                    |
| Práticas Escolares                            | 29                    |
| Práticas Sociais                              | 8                     |
| Produção Acadêmica                            | 4                     |
| Projeto Político Pedagógico                   | 3                     |
| Relações de Gênero                            | 6                     |
| Representações sociais                        | 5                     |
| Rituais escolares                             | 2                     |
| Saberes Escolares                             | 6                     |
| Sucesso escolar                               | 2                     |
| Teorias da Educação                           | 6                     |
| Trajetórias Escolares                         | 16                    |
| Transmissão cultural                          | 5                     |
| Violência                                     | 7                     |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 14 – TIPO DE UNIDADE DE ANÁLISE – ANPED E CAPES

| TIPO DE ESCOLA        | NÚMERO DE<br>TRABALHOS |
|-----------------------|------------------------|
| Pública               | 91                     |
| Particular            | 17                     |
| Particular e pública  | 11                     |
| Não especificado      | 67                     |
| Referenciais teóricos | 27                     |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 15 – TRABALHO DE CAMPO – ANPED E CAPES

| TRABALHO DE CAMPO | NÚMERO DE INCIDÊNCIAS |
|-------------------|-----------------------|
| Sim               | 175                   |
| Não               | 13                    |
| Não especificado  | 26                    |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 16 – TÉCNICAS DE PESQUISA DE CAMPO EM TESES E DISSERTAÇÕES – ANPED E CAPES

| TÉCNICAS               | NÚMERO DE INCIDÊNCIAS |
|------------------------|-----------------------|
| Análise de conteúdo    | 5                     |
| Análise do discurso    | 7                     |
| Análise documental     | 38                    |
| Depoimentos            | 3                     |
| Entrevista             | 79                    |
| História de vida       | 19                    |
| Observação             | 41                    |
| Pesquisa ação          | 2                     |
| Produção de textos     | 3                     |
| Questionário           | 32                    |
| Recursos iconográficos | 2                     |
| <i>Survey</i>          | 1                     |
| Vídeo (gravações)      | 3                     |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 17 – LISTA DE ORIENTADORES COM MAIS DE UMA ORIENTAÇÃO

| ORIENTADOR                              | PPGE     | TOTAL DE ORIENTAÇÕES |
|---|----------|----------------------|
| Aida Junqueira Marin                    | PUCSP    | 2                    |
| Antonio de Pádua Carvalho Lopes         | FUFPI    | 2                    |
| Arabela Campos Oliven                   | UFRGS    | 2                    |
| Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno | USP      | 3                    |
| Cecília Maria Aldigueri Goulart         | UFF      | 2                    |
| Denice Bárbara Catani                   | USP      | 3                    |
| Diana Gonçalves Schmidt                 | USP      | 2                    |
| Edil Vasconcellos Paiva                 | UERJ     | 2                    |
| Enid Abreu Dobranszky                   | USF      | 2                    |
| Ester Buffa                             | UFSCAR   | 3                    |
| Helena Chamlian                         | USP      | 2                    |
| Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis      | PUCRJ    | 6                    |
| José Geraldo Silveira Bueno             | PUCSP    | 3                    |
| Lea Pinheiro Paixão                     | UFF      | 2                    |
| Leila de Alvarenga Mafra                | PUCMG    | 4                    |
| Luis Carlos Sales                       | FUFPI    | 3                    |
| Luiz Botelho Albuquerque                | FUFPI    | 2                    |
| Magali de Castro                        | PUCMG    | 3                    |
| Magda Becker Soares                     | UFMG     | 6                    |
| Mari Margarete dos Santos Forster       | UNISINOS | 2                    |
| Maria Auxiliadora dos S. Schmidt        | UFPR     | 2                    |
| Maria Lúcia Rodrigues Muller            | UFMT     | 2                    |
| Maria Teresa Canezin Guimarães          | UFG      | 3                    |
| Marlene Araújo de Carvalho              | FUFPI    | 2                    |
| Moisés Domingos Sobrinho                | UFRN     | 3                    |
| Myrtes Alonso                           | PUCSP    | 2                    |
| Nilda Alves                             | UFF      | 2                    |
| Norberto Jacob Etges                    | UFSC     | 4                    |
| Roberto Ribeiro Baldino                 | UNESP-RC | 2                    |
| Rosaly Zaia Brandão                     | PUCRJ    | 6                    |
| Sônia Aparecida Além Marrach            | UNESP-MA | 2                    |
| Tânia Dauster Magalhães e Silva         | PUCRJ    | 2                    |
| Tomaz Tadeu da Silva                    | UFRGS    | 2                    |
| Vera Maria Ferrão Candau                | PUCRJ    | 2                    |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 19 – LIVROS DE PIERRE BOURDIEU MAIS RECOMENDADOS PELOS ORIENTADORES

| TÍTULOS                            | QTS. DE INDICAÇÕES |
|------------------------------------|--------------------|
| A economia das trocas lingüísticas | 2                  |
| A economia das trocas simbólicas   | 5                  |
| A miséria do mundo                 | 2                  |
| A Reprodução                       | 2                  |
| As Regras da arte                  | 3                  |
| Coisas Ditas                       | 3                  |
| Escritos de Educação               | 3                  |
| <i>Homo Academicus</i>             | 2                  |
| La Distinction                     | 1                  |
| La Noblesse d'État                 | 1                  |
| Le sens pratique                   | 1                  |
| Lições de aula                     | 3                  |
| O campo econômico                  | 1                  |
| O desencantamento do mundo         | 1                  |
| O poder simbólico                  | 4                  |
| Ofício de sociólogo                | 1                  |
| Questões de Sociologia             | 1                  |
| Razões Práticas                    | 4                  |

FONTE: Instrumento de informações complementares para os orientadores.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

TABELA 22 – LISTA DE ORIENTADORES COM O NÚMERO TOTAL DE ORIENTAÇÕES  
(ATÉ 2004 E 2005-2006)

| ORIENTADORES                                   |                                      |  | (continua) |
|--|--------------------------------------|--|------------|
|  | NÚMERO DE<br>ORIENTAÇÕES<br>ATÉ 2004 | NÚMERO DE<br>ORIENTAÇÕES EM 2005 E<br>2006 | TOTAL      |
| Adir Luiz Ferreira                             | 1                                    |  | 1          |
| Adolfo Ramos Lamar                             | 1                                    |  | 1          |
| Afonso Celso Tanus Galvão                      | 1                                    |  | 1          |
| Afrânio Mendes Catani                          | 1                                    |  | 1          |
| Agostinho Mario Dalla Vecchia                  | 1                                    |  | 1          |
| Agueda Bernadete Uhle                          | 1                                    |  | 1          |
| <b>Alda Junqueira Marin</b>                    | <b>2</b>                             | <b>5</b>                                   | <b>7</b>   |
| Ana Mae Tavares Bastos Barbosa                 | 1                                    |  | 1          |
| <b>Ana Maria C. Peixoto</b>                    | <b>1</b>                             | <b>2</b>                                   | <b>3</b>   |
| Ana Maria Villela Cavalieri                    | 1                                    |  | 1          |
| <b>Anamaria Gonçalves B. de Freitas</b>        |                                      | <b>3</b>                                   | <b>3</b>   |
| Andréa Borges Leão                             |                                      | 1  | 1          |
| Ângela Cristina Belém Mascarenhas              | 1                                    |  | 1          |
| <b>Ângela Terezinha de Souza Thierrien</b>     | <b>1</b>                             | <b>1</b>                                   | <b>2</b>   |
| Anna Rachel Machado                            | 1                                    |  | 1          |
| Antonio Augusto Gomes Batista                  | 1                                    |  | 1          |
| <b>Antonio de Pádua Carvalho Lopes</b>         | <b>2</b>                             |  | <b>2</b>   |
| Antonio Fernando Silveira Guerra               | 1                                    |  | 1          |
| Antonio Jacó Brand                             |                                      | 1  | 1          |
| Antonio V. Bittencourt Bastos                  |                                      | 1  | 1          |
| Antonio V. Marafioti Garnica                   |                                      | 1  | 1          |
| <b>Arabela Campos Oliven</b>                   | <b>2</b>                             |  | <b>2</b>   |
| Arilda Inês M. Ribeiro                         |                                      | 1  | 1          |
| Áurea Maria Guimarães                          | 1                                    |  | 1          |
| Balduino Antonio Andreola                      | 1                                    |  | 1          |
| <b>Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno</b> | <b>3</b>                             | <b>1</b>                                   | <b>4</b>   |
| <b>Bernadete Angelina Gatti</b>                | <b>1</b>                             | <b>2</b>                                   | <b>3</b>   |
| Carlos Alberto Plastino                        | 1                                    |  | 1          |
| Carlos Roberto Jamil Cury                      | 1                                    |  | 1          |
| Cecília Maria Aldigueri Goulart                | 1                                    |  | 1          |
| Celestino Alves da Silva Júnior                | 1                                    |  | 1          |
| Célia Nelza Zulke Taffarel                     | 1                                    |  | 1          |
| Celso de Rui Beisiegel                         |                                      | 1  | 1          |
| César Ricardo Siqueira Bolano                  | 1                                    |  | 1          |
| Circe Mary Silva da S. Dymnikov                |                                      | 1  | 1          |
| Circe Navarro Vital Brazil                     | 1                                    |  | 1          |
| Claudemir Belintane                            | 1                                    |  | 1          |
| Claudia Pereira Vianna                         |                                      | 1  | 1          |
| Cléia de Freitas Capanema                      | 1                                    |  | 1          |
| Cynthia Pereira de Souza                       | 1                                    |  | 1          |
| Danilo Romeu Streck                            |                                      | 1  | 1          |
| <b>Denice Barbara Catani</b>                   | <b>3</b>                             |  | <b>3</b>   |
| <b>Diana Gonçalves Schmidt</b>                 | <b>2</b>                             |  | <b>2</b>   |
| Diomar das Graças Motta                        |                                      | 1  | 1          |
| Edel Ern                                       | 1                                    |  | 1          |
| <b>Edil Vasconcellos de Paiva</b>              | <b>2</b>                             |  | <b>2</b>   |
| Ediogenes Aragão Santos                        |                                      | 1  | 1          |
| Edson César Ferreira Claro                     | 1                                    |  | 1          |
| Eduardo Fleury Mortimer                        | 1                                    |  | 1          |
| Eliana Figueiredo Arantes Tiballi              | 1                                    |  | 1          |
| Eliane Marta Santos Teixeira Lopes             | 1                                    |  | 1          |
| Elisa Angotti Kossovitch                       | 1                                    |  | 1          |
| Elisabeth Santos da Silveira                   | 1                                    |  | 1          |
| Elsa Garrido                                   | 1                                    |  | 1          |
| <b>Enid Abreu Dobranszky</b>                   | <b>2</b>                             | <b>1</b>                                   | <b>3</b>   |
| Estela dos Santos Abreu                        | 1                                    |  | 1          |
| <b>Ester Buffa</b>                             | <b>3</b>                             | <b>1</b>                                   | <b>4</b>   |
| Eurize Caldas Pessanha                         |                                      | 1  | 1          |
| Evaldo Amaro Vieira                            | 1                                    |  | 1          |
| Fernando Becker                                | 1                                    |  | 1          |
| Fernando Cláudio Prestes Motta                 | 1                                    |  | 1          |
| Flávia Obino Corrêa Werlw                      | 1                                    |  | 1          |
| Francisca Eleodora S. Severino                 |                                      | 1  | 1          |
| Francisco Cock Fontanella                      |                                      | 1  | 1          |

TABELA 22 – LISTA DE ORIENTADORES COM O NÚMERO TOTAL DE ORIENTAÇÕES  
(ATÉ 2004 E 2005-2006)

| ORIENTADORES                                   |                                |                                      | (continuação) |
|--|--------------------------------|--------------------------------------|---------------|
|  | NÚMERO DE ORIENTAÇÕES ATÉ 2004 | NÚMERO DE ORIENTAÇÕES EM 2005 E 2006 | TOTAL         |
| Francisco Creso Junqueira Franco Junior        | 1                              |                                      | 1             |
| Gomercindo Ghiggi                              | 1                              |                                      | 1             |
| Graça Aparecida Cicillini                      | 1                              |                                      | 1             |
| Guacira Lopes Louro                            | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Helena Chamlian</b>                         | <b>2</b>                       |                                      | <b>2</b>      |
| Hélio Iveson Passos Medrado                    | 1                              |                                      | 1             |
| Heloisa D. de Oliveira Penteadó                |                                | 1                                    | 1             |
| Hermengarda Alves Lüdke                        | 1                              |                                      | 1             |
| Idevaldo da Silva Bodião                       |                                | 1                                    | 1             |
| Ilma Passos Alencastro Veiga                   | 1                              |                                      | 1             |
| Iria Brzezinski                                | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis</b>      | <b>6</b>                       |                                      | <b>6</b>      |
| Ivone Garcia Barbosa                           |                                | 1                                    | 1             |
| Izumi Nozaki                                   | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Jadir de Moraes Pessoa</b>                  |                                | <b>2</b>                             | <b>2</b>      |
| James Patrick Maher                            | 1                              |                                      | 1             |
| Jerusa Vieira Gomes                            | 1                              |                                      | 1             |
| João Bosco Pavão                               | 1                              |                                      | 1             |
| João dos Reis Silva Júnior                     | 1                              |                                      | 1             |
| Joaquim Gonçalves Barbosa                      | 1                              |                                      | 1             |
| Jorge Alberto Rosa Ribeiro                     |                                | 1                                    | 1             |
| Jorge C. do Nascimento                         |                                | 1                                    | 1             |
| Jorge Gregório da Silva                        | 1                              |                                      | 1             |
| Jorge Luis C. Gonzalez                         |                                | 1                                    | 1             |
| José Augusto de C. Mendes Sobrinho             |                                | 1                                    | 1             |
| José Erno Taglieber                            | 1                              |                                      | 1             |
| <b>José Geraldo Silveira Bueno</b>             | <b>3</b>                       | <b>2</b>                             | <b>5</b>      |
| José Policarpo Júnior                          | 1                              |                                      | 1             |
| <b>José Ribamar T. Rodrigues</b>               |                                | <b>2</b>                             | <b>2</b>      |
| José Vieira de Vasconcellos                    | 1                              |                                      | 1             |
| José Wellington Germano                        |                                | 1                                    | 1             |
| Juan Jose Mourina Mosquiera                    | 1                              |                                      | 1             |
| Jurgen Heye                                    | 1                              |                                      | 1             |
| Jussara Martins Albernaz                       | 1                              |                                      | 1             |
| Katia Maria Abud                               |                                | 1                                    | 1             |
| <b>Lea Pinheiro Paixão</b>                     | <b>2</b>                       | <b>1</b>                             | <b>3</b>      |
| Leandro Augusto Marques Coelho Konder          | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Leila de Alvarenga Mafra</b>                | <b>4</b>                       | <b>1</b>                             | <b>5</b>      |
| Leila Santiago Bufrem                          | 1                              |                                      | 1             |
| Letícia Bicalho Canedo                         | 1                              |                                      | 1             |
| Ligia Regina Klein                             | 1                              |                                      | 1             |
| Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos            | 1                              |                                      | 1             |
| Luci Regina Muzzeti                            |                                | 1                                    | 1             |
| Lúcia Lopes Dallago                            | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Luis Carlos Sales</b>                       | <b>3</b>                       |                                      | <b>3</b>      |
| Luiz Alberto Oliveira Gonçalves                | 1                              |                                      | 1             |
| Luiz Antonio Cunha                             | 1                              |                                      | 1             |
| Luiz Augusto Passos                            | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Luiz Botelho Albuquerque</b>                | <b>2</b>                       |                                      | <b>2</b>      |
| Luiz Felipe Meira de Castro                    | 1                              |                                      | 1             |
| Luiz Percival Leme Brito                       | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Magali de Castro</b>                        | <b>3</b>                       |                                      | <b>3</b>      |
| <b>Magda Becker Soares</b>                     | <b>6</b>                       |                                      | <b>6</b>      |
| Márcia Ângela da Silva Aguiar                  | 1                              |                                      | 1             |
| Márcia Maria de Oliveira Melo                  | 1                              |                                      | 1             |
| Márcia Ondina Vieira Ferreira                  | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Marcos Cezar de Freitas</b>                 |                                | <b>3</b>                             | <b>3</b>      |
| Margareth Schäffer                             | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Mari Margarete dos Santos Forster</b>       | <b>2</b>                       | <b>1</b>                             | <b>3</b>      |
| <b>Maria Alice Nogueira</b>                    | <b>1</b>                       | <b>1</b>                             | <b>2</b>      |
| Maria Ângela Vinagre de Almeida                | 1                              |                                      | 1             |
| <b>Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt</b> | <b>2</b>                       |                                      | <b>2</b>      |
| Maria Cecília Rafael de Góes                   | 1                              |                                      | 1             |
| Maria Cristina Soares de Gouvêa                | 1                              |                                      | 1             |
| Maria da Conceição B. Raposo                   |                                | 1                                    | 1             |

TABELA 22 – LISTA DE ORIENTADORES COM O NÚMERO TOTAL DE ORIENTAÇÕES  
(ATÉ 2004 E 2005-2006)

| ORIENTADORES                           | NÚMERO DE<br>ORIENTAÇÕES<br>ATÉ 2004 | (continuação)                              |       |
|--|--------------------------------------|--|-------|
|  |                                      | NÚMERO DE<br>ORIENTAÇÕES EM 2005 E<br>2006 | TOTAL |
| Maria da Conceição Lima de Andrade     |                                      | 1  | 1     |
| Maria da Graça Nicoletti Mizukami      | 1                                    |  | 1     |
| <b>Maria das Mercês F. Sampaio</b>     |                                      | 2  | 2     |
| Maria de Lourdes Peixoto Brandão       | 1                                    |  | 1     |
| Maria Deusa de Medeiros                | 1                                    |  | 1     |
| Maria do Carmo Alves do Bomfim         | 1                                    |  | 1     |
| Maria Helena Câmara Bastos             | 1                                    |  | 1     |
| Maria Inês Rosa                        | 1                                    |  | 1     |
| Maria Laura Puglisi Barbosa Franco     | 1                                    |  | 1     |
| Maria Ligia de O. Barbosa              |                                      | 1  | 1     |
| <b>Maria Lúcia de Amorim Soares</b>    | 1                                    | 1  | 2     |
| <b>Maria Lúcia Rodrigues Muller</b>    | 2                                    | 1  | 3     |
| Maria Luiza Belloni                    | 1                                    |  | 1     |
| Maria Rúbia Alves Marques              |                                      | 1  | 1     |
| Maria Socorro Lucena Lima              |                                      | 1  | 1     |
| <b>Maria Teresa Canesin Guimarães</b>  | 3                                    | 1  | 4     |
| Maria Therezinha de Lima Monteiro      | 1                                    |  | 1     |
| Maria Vitória de M. B. Soares          |                                      | 1  | 1     |
| Marília Gouvêa de Miranda              | 1                                    |  | 1     |
| Mariná Holzmänn Ribas                  | 1                                    |  | 1     |
| <b>Marlene Araújo de Carvalho</b>      | 2                                    |  | 2     |
| Marta Maria C. A. Pernambuco           |                                      | 1  | 1     |
| Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel | 1                                    |  | 1     |
| Mere Abramowicz                        | 1                                    |  | 1     |
| Miguel André Berger                    |                                      | 1  | 1     |
| Milton Carlos Costa                    | 1                                    |  | 1     |
| <b>Moises Domingos Sobrinho</b>        | 3                                    | 2  | 5     |
| Monique Andries Nogueira               |                                      | 1  | 1     |
| <b>Myrtes Alonso</b>                   | 2                                    |  | 2     |
| Nadir Zago                             | 1                                    |  | 1     |
| Nadja Mara Amilibia Hermann            | 1                                    |  | 1     |
| Nara Maria Guazzelli Bernardes         | 1                                    |  | 1     |
| Nicanor Palhares Sá                    |                                      | 1  | 1     |
| <b>Nilda Alves</b>                     | 2                                    |  | 2     |
| <b>Norberto Jacob Etges</b>            | 4                                    |  | 4     |
| Olga Molina                            | 1                                    |  | 1     |
| Osmar de Souza                         | 1                                    |  | 1     |
| Osmar Fávero                           |                                      | 1  | 1     |
| Oswaldo Alonso Rays                    | 1                                    |  | 1     |
| Paula Perin Vicentini                  |                                      | 1  | 1     |
| Paulo César R. Carrano                 |                                      | 1  | 1     |
| Paulo Roberto Curvelo Lopes            | 1                                    |  | 1     |
| Paulo Sergio Marchelli                 | 1                                    |  | 1     |
| Renato Hilário dos Reis                | 1                                    |  | 1     |
| Reuber Gerbassi Scofano                |                                      | 1  | 1     |
| <b>Rita Amélia Teixeira Vilela</b>     | 1                                    | 1  | 2     |
| Rita Vieira de Figueiredo              | 1                                    |  | 1     |
| <b>Roberto Ribeiro Baldino</b>         | 2                                    |  | 2     |
| Rômulo Marinho do Rego                 |                                      | 1  | 1     |
| Rosa Lydia Teixeira Corrêa             |                                      | 1  | 1     |
| Rosalina Batista Braga                 | 1                                    |  | 1     |
| <b>Rosaly Zaia Brandão</b>             | 6                                    | 1  | 7     |
| <b>Rute Vivian Ângelo Baquero</b>      | 1                                    | 1  | 2     |
| Sandra Maria Zakia Lain Sousa          | 1                                    |  | 1     |
| <b>Sônia Aparecida Além Marrach</b>    | 2                                    |  | 2     |
| Sônia Maria De Vargas                  |                                      | 1  | 1     |
| Stela Maria Meneghel                   | 1                                    |  | 1     |
| <b>Tânia Dauster Magalhães e Silva</b> | 2                                    |  | 2     |
| Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia    | 1                                    |  | 1     |
| Tanya Maria Pires Brandão              | 1                                    |  | 1     |
| Teresinha Froes Burnham                | 1                                    |  | 1     |
| Terezinha Alves de Oliva               | 1                                    |  | 1     |
| Theresinha G. Miranda                  |                                      | 1  | 1     |
| <b>Tomaz Tadeu da Silva</b>            | 2                                    |  | 2     |
| Valter Soares Guimarães                |                                      | 1  | 1     |



TABELA 22 – LISTA DE ORIENTADORES COM O NÚMERO TOTAL DE ORIENTAÇÕES  
(ATÉ 2004 E 2005-2006)

| ORIENTADORES                           | NÚMERO DE<br>ORIENTAÇÕES<br>ATÉ 2004 | NÚMERO DE<br>ORIENTAÇÕES EM 2005 E<br>2006 | (conclusão) |
|--|--------------------------------------|--|-------------|
|  |                                      |  | TOTAL       |
| Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva | 1                                    |  | 1           |
| <b>Vera Maria Ferrão Candau</b>        | <b>2</b>                             | <b>1</b>                                   | <b>3</b>    |
| Vera Maria Ramos de Vasconcellos       | 1                                    |  | 1           |
| Vera Teresa Valdemarin                 | 1                                    |  | 1           |
| Wilma Porto de Prior                   | 1                                    |  | 1           |
| Yolanda Lima Lobo                      | 1                                    |  | 1           |
| Zeila de Brito Fabri Demartini         | 1                                    |  | 1           |
| Zélia Domingues Mediano                | 1                                    |  | 1           |
| Zilda Clarice Martins Nunes            | 1                                    |  | 1           |

FONTE: Base de dados: CAPES e ANPED.

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 16 – QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continua)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE      | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                             |
|-----|---------------------------------|--|-----------|------|-------|--|
| 1   | ADALBERTO DA ROCHA HECK         | O espaço escolar: suas formas de apropriação e funções figurativa e simbólica no processo de Educação  | UNISINOS  | 2003 | MS    | Flávia Obino Corrêa Werlw              |
| 2   | ALAÍDE INAH GONZALEZ            | A trama da escola: um revólver sob bombons: uma análise da função da escola pela ótica do teatro   | UFMG      | 1986 | MS    | Magda Becker Soares                    |
| 3   | ALCINA ROCHA PERES DE OLIVEIRA  | Práticas de leitura e de estudo de estudantes do curso de direito de uma faculdade periférica  | UNISO     | 2004 | MS    | Luiz Percival Leme Brito               |
| 4   | ALESSANDRO DE MELLO             | Biblioteca e Educação: reflexões acerca da pesquisa escolar e sua construção como objeto científico  | UNESPE-AR | 2003 | MS    | Vera Teresa Valdemarin                 |
| 5   | ANA DE OLIVEIRA C. DOS SANTOS   | O ciberespaço e a formação de professores: elementos para a construção de um novo <i>habitus</i>   | UFSC      | 2001 | MS    | Norberto Jacob Etges                   |
| 6   | ANA LUCIA MUSSI DE C. CAMPINHO  | Normas e vozes no CEFET-Campos: convergências e divergências. Uma leitura sobre o texto tecido no interior da escola nos anos de 1994-1999                                   | UFF       | 2004 | MS    | Mary Therezinha Alexandre Simen Rangel |
| 7   | ANA PAULA BELEM HEY             | Dominação simbólica e destino da educação superior no Brasil   | UFSCAR    | 2004 | DR    | Ester Buffa                            |
| 8   | ANA PAULA L. WERNECK            | Nove famílias: visões de mundo e estilos de vida. O retrato de uma realidade numa escola particular do Rio de Janeiro  | PUCRJ     | 1999 | MS    | Rosaly Zaia Branão                     |
| 9   | ANA PAULA PENNA DA SILVA        | Processos de escolarização das camadas populares das promessas de ampliação de oportunidades à realidade de exclusão: o que pensam os sujeitos envolvidos nesta contradição? | UERJ      | 2003 | MS    | Edil Vasconcellos de Paiva             |
| 10  | ANDERSON FERRARI                | O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar   | UFJF      | 2000 |       | Paulo Roberto Curvelo Lopes            |
| 11  | ANDRÉ LUIZ PAULO                | Reforma educacional e sistema pública de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular                             | USP       | 2001 | MS    | Diana Gonçalves Schmidt                |
| 12  | ANDREA CRISTINA PAVÃO BAYAMA    | O papel da leitura e da escrita nos movimentos de inclusão e exclusão das camadas populares na universidade  | PUCRJ     | 2004 | DR    | Tânia Dauster Magalhães e Silva        |
| 13  | ANDREA DA SILVA MARQUES         | A percepção do professor acerca da produção do fracasso escolar e sua interferência na implementação curricular nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro          | UERJ      | 1995 | MS    | Elisabeth Santos da Silveira           |
| 14  | ANDRÉA MOURA DE S. AGUIAR       | A relação de professoras do Ensino Fundamental e a informação: das orientações familiares aos investimentos atuais   | PUCMG     | 2002 | MS    | Leila de Alvarenga Mafra               |
| 15  | ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA       | Reformulação da formação de professores da UFG   | UFG       | 1998 | MS    | Maria Teresa Canesin Guimarães         |
| 16  | ANDREIA LUCIA DE O. FERNANDES   | A aprendizagem de língua inglesa no ensino médio noturno de escolas públicas no bairro de Bangu, Rio de Janeiro: a visão do aluno  | UCP       | 2004 | MS    | Lílian Maria Paes de Carvalho Ramos    |
| 17  | ANDRÉIA MARIA DA CRUZ O. AMORIM | Cor e ensino superior: trajetórias e o sucesso de universitários negro-descendentes na UFMT  | UFMT      | 2004 | MS    | Maria Lúcia Rodrigues Muller           |
| 18  | ANGELA DOLORES B. VASCONCELOS   | Jovens/adolescentes, gênero e sucesso escolar  | UCG       | 2001 | MS    | Maria Tereza Canezin Guimarães         |
| 19  | ANGELA TEREZINHA DE S. THERRIEN | Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro   | PUCSP     | 1996 | DR    | Maria Laura Puglisi Barbosa Franco     |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE  | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                              |
|-----|---------------------------------|--|-------|------|-------|---|
| 20  | ANTONIO AUGUSTO GOMES BATISTA   | Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios   | UFMG  | 1996 | DR    | Magda Becker Soares                     |
| 21  | ANTONIO NORBERTO MARTINS        | Perfil sócio-cultural dos professores da rede oficial de ensino da capital do Estado de São Paulo: reflexão sobre as relações entre práticas culturais e profissão docente a partir de uma amostra | USP   | 2004 | DR    | Helena Chamlian                         |
| 22  | AUGUSTO CESAR RIOS LEIROS       | Educação e mídia esportiva: <i>habitus</i> e representações sociais das juventudes   | UFBA  | 2004 | DR    | Célia Nelza Zulke Taffarel              |
| 23  | BEATRIZ MARTINS DE ANDRADE      | O discurso educacional no Maranhão na primeira república: uma análise de conteúdo  | IESAE | 1982 | MS    | Maria Ângela Vinagre de Almeida         |
| 24  | BENIGNA ALVES SIQUEIRA          | A inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula   | PUCSP | 2004 | MS    | José Geraldo Silveira Bueno             |
| 25  | BERNADETE STECCA MOREIRA        | Linguagem corporal: formas negociadas contra agressões do meio   | UNISO | 2004 | MS    | Hélio Iveson Passos Medrado             |
| 26  | CANDIDA GOMIDE PAIXÃO           | A margem da imagem: fotografias e história da infância   | UFMG  | 2003 | MS    | Maria Cristina Soares de Gouvêa         |
| 27  | CARLA LOUREIRO MIGUEL           | O campo da moda e jovens estudantes trabalhadoras: da produção da crença à necessidade cultural  | UCG   | 2003 | MS    | Marília Gouvêa de Miranda               |
| 28  | CARLOS HENRIQUE C. CRUZ         | Alargando os limites do possível: uma proposta de currículo não disciplinarizado para as quatro primeiras séries do ensino fundamental   | UFF   | 1998 | MS    | Nilda Alves                             |
| 29  | CÁSSIA VIRGÍNIA M. DE ALCÂNTARA | Corpos dóceis?, docilmente produzidos. Ninguém duvida do poder da escola. Mas como negar a subjetividade infantil?   | UFS   | 2004 | MS    | Wilma Porto de Prior                    |
| 30  | CECILIA MARIA FERNANDES NUNES   | O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação   | PUCRJ | 2004 | DR    | Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis      |
| 31  | CÉLIA MARA S. BUONICONTRO       | O processo de construção da prática pedagógica do Engenheiro-Professor: um estudo no Curso de Engenharia Mecatrônica da PUCMG  | PUCMG | 2001 | MS    | Magali de Castro                        |
| 32  | CELINA FONTENELE GARCIA         | A escola como personagem da literatura brasileira  | UFCE  | 1988 | MS    | Lúcia Lopes Dallago                     |
| 33  | CERES LEITE PRADO               | Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos: um estudo nos centros de línguas da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte   | UFMG  | 1995 | MS    | Magda Becker Soares                     |
| 34  | CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES   | A escolaridade em ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI  | PUCRJ | 2003 | DR    | Francisco Creso Junqueira Franco Junior |
| 35  | CLAUDIA REGINA DE OLIVEIRA      | O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso  | UFRGS | 1995 | MS    | Balduino Antonio Andreola               |
| 36  | CLAUDIO M. M. NOGUEIRA          | Dilemas da análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior  | UFMG  | 2004 | DR    | Maria Alice Nogueira                    |
| 37  | CLEIMON EDUARDO DO A. DIAS      | Abordagem e perspectivas atuais do ensino superior agrícola no Brasil: uma investigação na UFRGS e na UCDAVIS  | UFRGS | 2001 | DR    | Arabela Campos Oliven                   |
| 38  | CLIMÉRIO MANOEL M. MORAES       | Ecos em “redes de comunicação” da disciplina de Geografia  | UFMG  | 1998 | MS    | Rosalina Batista Braga                  |
| 39  | CREUSA MARTINS RODRIGUES VALE   | Violência simbólica e rendimento escolar   | UCB   | 2004 | MS    | Maria Therezinha de Lima Monteiro       |
| 40  | CRISTIANE GOMES DE OLIVEIRA     | Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção   | PUCRJ | 2004 | MS    | Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis      |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE     | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                                   |
|-----|---------------------------------|--|----------|------|-------|--|
| 41  | CRISTINA C. CARDOSO DE MEDEIROS | O corpo em escolarização: elementos para análise da construção do corpo social   | UFPR     | 2003 | MS    | Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia          |
| 42  | CYNTHIA PAES DE CARVALHO        | Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade               | PUCRJ    | 2004 | DR    | Rosaly Zaia Brandão                          |
| 43  | DAGMAR E. E. MEYER              | Reproduzindo relações de poder, de gênero e de classe no ensino de enfermagem  | UFRGS    | 1991 | MS    | Guacira Lopes Louro                          |
| 44  | DANIEL HORTÊNCIO DE MEDEIROS    | Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso  | UFPR     | 2002 | MS    | Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt |
| 45  | DANIELA RODRIGUES DE SOUSA      | Representações sobre a mídia na educação infantil  | USP      | 2002 | MS    | Elsa Garrido                                 |
| 46  | DAVI MARANGON                   | A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil   | UFPR     | 2004 | MS    | Leila Santiago Bufrem                        |
| 47  | DELMA GENOVEVA N. RANCANO       | Dominação e Educação   | IESAE    | 1982 | MS    | Carlos Alberto Plastino                      |
| 48  | DENISE PUGLIA ZANON             | A escola e a construção coletiva do planejamento: utopia ou realidade  | UEPG     | 2004 | MS    | Mariná Holzmänn Ribas                        |
| 49  | DENIZALDE JESIEL R. PEREIRA     | O papel do significante “família” no discurso sobre ensino e aprendizagem da Matemática na escola  | UNESP-RC | 1995 | MS    | Roberto Ribeiro Baldino                      |
| 50  | DIOMAR DAS GRAÇAS MOTTA         | As mulheres professores na política educacional no Maranhão  | UFF      | 2000 | DR    | Zilda Clarice Martins Nunes                  |
| 51  | DIRCE MARIA F. GARCIA           | Professores alfabetizadores da escola pública e construtivismo: representações e apropriações  | UNICAMP  | 1997 | MS    | Zeila de Brito Fabri Demartini               |
| 52  | DIVA OTERO PAVAN                | Cerimonial de formatura: representação simbólica do sucesso escolar  | UNICAMP  | 1996 | MS    | Agueda Bernadete Uhle                        |
| 53  | DOMINGOS BARROS NOBRES          | A construção do campo da formação contínua de alfabetizadores (as): o papel da rede latino-americana de alfabetização integral                 | UFF      | 1997 | MS    | Vera Maria Ramos de Vasconcellos             |
| 54  | DORA LEAL ROSA                  | Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a informação do sujeito moral                                | UFBA     | 1999 | DR    | Teresinha Froes Burnham                      |
| 55  | DULCINA GUIMARÃES ROLIM         | O Discurso Silencioso: um estudo sobre práticas docentes em um curso de formação de professores  | USP      | 1999 | MS    | Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno      |
| 56  | EDGAR DA CONCEIÇÃO              | A escola e a preparação para a vida. Idoso seu corpo e suas práticas   | UFPR     | 2000 | MS    | Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt |
| 57  | EDUARDO AFONSO DE M. PARENTE    | Relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultural – Uma questão de Política da Educação Superior                | UCB      | 2000 | MS    | Cléia de Freitas Capanema                    |
| 58  | ELAINE GOMES MATHEUS FURLAN     | A cultura estudantil na licenciatura em química: dando voz aos alunos  | PUCSP    | 2004 | MS    | Alda Junqueira Marin                         |
| 59  | ELISEU PICHITELLI               | Fracasso escolar e linguagem: socialização da criança na família e na escola   | UFMT     | 2002 | MS    | Izumi Nozaki                                 |
| 60  | ELIZABETH DIAS MUNAIER LAGES    | Família e escola na configuração de percursos escolares de alunos de turmas de aceleração de aprendizagem                                      | PUCMG    | 2001 | MS    | Leila de Alvarenga Mafra                     |
| 61  | ELIZABETH MILITISKY AGUIAR      | Escola Pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da socialização (multi) cultural na formação das professoras | USP      | 2002 | DR    | Ana Mae Tavares Bastos Barbosa               |
| 62  | EVALDO PASSOS SÉRVIO            | Música, Educação e sociedade: o fenômeno bandístico em Teresina-PI   | FUFPI    | 2002 | MS    | Luis Carlos Sales                            |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE    | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                         |
|-----|---------------------------------|--|---------|------|-------|------------------------------------|
| 63  | FABIO AMAZONAS MASSULO          | Análise sociológica do projeto institucional e pedagógico do Colégio Militar de Manaus   | UFAM    | 2002 | MS    | Jorge Gregório da Silva            |
| 64  | FÁBIO ZOBOLI                    | Corpo e poder na escola  | FURB    | 2003 | MS    | Adolfo Ramos Lamar                 |
| 65  | FERNANDA GUARANY M. LEITE       | Comunicação pedagógica e repercussões no fenômeno do fracasso escolar discente: um estudo de caso em escola pública organizada por ciclo de aprendizagem | UFPE    | 2004 | MS    | Márcia Maria de Oliveira Melo      |
| 66  | FLÁVIA DO B. TEIXEIRA           | Meninas e meninos na educação infantil: uma aquarela de possibilidades   | UFU     | 2000 | MS    | Graça Aparecida Cicillini          |
| 67  | FLAVIO CAETANO SILVA            | A percepção que a professora primária tem do exercício do magistério   | UNICAMP | 1995 | MS    | Maria Inês Rosa                    |
| 68  | FRANCISCO J. SANCHES RIOS       | O atual e o virtual da comunicação em aula e do <i>habitus</i> expressivo do professor universitário nas atividades de ensino presencial                 | UFSC    | 1999 | MS    | Norberto Jacob Etges               |
| 69  | GELSA KNIJNIK                   | Cultura, Matemática, Educação na luta pela terra   | UFRGS   | 1995 | DR    | Tomaz Tadeu da Silva               |
| 70  | GENILSON CORDEIRO MARINHO       | Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso de geografia   | UFPE    | 2003 | MS    | José Policarpo Júnior              |
| 71  | GIANA LANGE DO AMARAL           | Gatos pelados x Galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)                   | UFRGS   | 2003 | DR    | Maria Helena Câmara Bastos         |
| 72  | GLÓRIA WALKYRIA DE F. ROCHA     | A Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro: da Praia Vermelha à Ilha do Fundão – o(s) sentido(s) da mudança                       | PUCRJ   | 2003 | DR    | Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis |
| 73  | GUIOMAR DE OLIVEIRA PASSOS      | Universidade brasileira e atitude de classe: a prática docente entre 1930/1960   | FUFPI   | 1997 | MS    | Luiz Botelho Albuquerque           |
| 74  | HANELORE HENIKA                 | A Educação e a organização no processo de trabalho no capitalismo contemporâneo: uma redefinição nos pressupostos e fundamentos educacionais             | UFSC    | 1993 | MS    | José Erno Taglieber                |
| 75  | HELENICE APARECIDA B. ROCHA     | A constituição de professoras-leitoras: suas vidas entre a casa e a escola   | UFF     | 2000 | MS    | Cecília Maria Aldigueri Goulart    |
| 76  | HELIANE GRAMISCELLI F. DE MELLO | A diferente distribuição do saber escolar: um estudo da discriminação social através de programas de ensino  | UFMG    | 1985 | MS    | Magda Becker Soares                |
| 77  | HERONILZA NASCIMENTO C. E SILVA | “O beco dos sem heróis”: delinquência juvenil, identidade e representações sociais na periferia de Natal-RN  | UFRN    | 2000 | MS    | Moisés Domingos Sobrinho           |
| 78  | HUSTANA MARIA VARGAS            | Ensino Superior privado: objeto rejeitado pela pesquisa educacional  | PUCRJ   | 1998 | MS    | Rosaly Zaia Brandão                |
| 79  | IRIS FÁTIMA ALVES CAMPOS        | A herança simbólica na produção da escolarização não-linear  | UFRGS   | 2004 | MS    | Margareth Schäffer                 |
| 80  | ISABEL ALICE O. M. LELIS        | A polissemia do Magistério. Entre Mitos e Histórias  | PUCRJ   | 1996 | DR    | Vera Maria Ferrão Candau           |
| 81  | ISABEL CRISTINA M. CARVALHO     | A invenção do sujeito ecológico. Sentido e trajetórias em educação ambiental   | UFRGS   | 2001 | DR    | Nadja Mara Amilibia Hermann        |
| 82  | IZA LOCATELLI                   | Ouvindo as vozes dos professores durante o percurso da multieducação   | PUCRJ   | 1998 | DR    | Vera Maria Ferrão Candau           |
| 83  | JAILSON DE SOUSA E SILVA        | Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da maré para a Universidade  | PUCRJ   | 1999 | DR    | Rosaly Zaia Brandão                |
| 84  | JAIME FRANCISCO P. CORDEIRO     | Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)   | USP     | 1999 | DR    | Olga Molina                        |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                           | TÍTULO   | PPGE     | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                              |
|-----|--------------------------------|--|----------|------|-------|---|
| 85  | JANICE CASSIA LANDO            | Migração, projetos e identidade profissional: um estudo sobre professoras do Município de SINOP/MT no período de 1973 a 1982   | UFMT     | 2003 | MS    | Maria Lúcia Rodrigues Muller            |
| 86  | JANINE SCHULTZ ENGE            | Da universidade ao mundo do trabalho: um estudo sobre o início da profissionalização de egressos do curso de licenciatura (1994-1995)  | USP      | 2004 | MS    | Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno |
| 87  | JANIO JORGE VIEIRA DE ABREU    | Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)   | FUFPI    | 2003 | MS    | Antonio de Pádua Carvalho Lopes         |
| 88  | JASON FERREIRA MAFRA           | Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)  | USP      | 2001 | MS    | Evaldo Amaro Vieira                     |
| 89  | JEANNE AMÁLIA DE A. TAVARES    | “Vamos fazer do Brasil um país de leitores?” Análise da implementação e funcionamento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no município de Recife de 1998 a 2002 | UFPE     | 2004 | MS    | Márcia Ângela da Silva Aguiar           |
| 90  | JOÃO BATISTA VALE JUNIOR       | Currículo e prática docente: formação teórica dos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Histórica da Universidade Estadual do Piauí. Teresina-PI                          | FUFPI    | 2000 | MS    | Tanya Maria Pires Brandão               |
| 91  | JONAS LACHINI                  | Por dentro da sala de aula de Cálculo I: subsídios para entender relações de fracasso em cursos de Cálculo I na área de Ciências Exatas. Belo Horizonte-MG                   | PUCMG    | 2000 | MS    | Rita Amélia Teixeira Vilela             |
| 92  | JOSÉ ARIMATEA B. BEZERRA       | Comer na escola – significado e implicações  | UFCE     | 2002 | DR    | Maria de Lourdes Peixoto Brandão        |
| 93  | JOSÉ AUGUSTO MELO DE ARAÚJO    | Debates, pompa e majestade: a história de um concurso docente nos trópicos no século XIX   | UFS      | 2004 | MS    | Terezinha Alves de Oliva                |
| 94  | JOSÉ LUIZ OLIVEIRA             | Religião, leitura e escrita: de como igrejas formam seus fiéis   | UFF      | 2002 | DR    | Nilda Alves                             |
| 95  | JOSÉ MARIA BALDINO             | Evasão discente da educação superior. Uma questão silenciada em tempos de encantamento pela ampliação das oportunidades educacionais   | UNESP/MA | 2002 | DR    | Celestino Alves da Silva Júnior         |
| 96  | JOSÉ RIBAMAR T. RODRIGUES      | A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos  | USP      | 2001 | DR    | Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno |
| 97  | JOSÉ RICARDO C. DA SILVA       | Ações e dizeres no espaço escolar em torno das atividades de leitura   | UFF      | 2000 | MS    | Célia Maria Aldigueri Goulart           |
| 98  | JOSELY PEREIRA MUNIZ           | SURSUM! Memória da Tradição: a ação pedagógica de Anfrisia Augusta Santiago (Bahia, 1927-1950)   | USP      | 2002 | MS    | Diana Gonçalves Schmidt                 |
| 99  | JUSSARA FANSTONE               | O campo da disciplina Administração de Enfermagem  | UCG      | 2001 | MS    | Maria Tereza Canezin Guimarães          |
| 100 | KATIA CRISTINA S. ZILIO        | A escolha do uso da modalidade oral e escrita da língua materna no espaço acadêmico  | UNIVALI  | 2003 | MS    | Osmar de Souza                          |
| 101 | LEANI INES RUSCHEL             | Fotografias do cotidiano escolar: o preço da disciplina e a eterna vigilância  | UNICAMP  | 1990 | MS    | James Patrick Maher                     |
| 102 | LEIVA DE FIGUEIREDA VIANA LEAL | Trajetória escolar, texto escrito e classe social – um estudo longitudinal   | UFMG     | 1999 | DR    | Magda Becker Soares                     |
| 103 | LEONARDO RAMLOW                | Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomeranas: diagnóstico e perspectivas   | UFES     | 2004 | MS    | Jussara Martins Albernaz                |
| 104 | LÍLIA SANTOS ABREU             | A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador   | PUCSP    | 1998 | MS    | Anna Rachel Machado                     |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                           | TÍTULO  | PPGE      | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                            |
|-----|--------------------------------|---|-----------|------|-------|---------------------------------------|
| 105 | LOURDES MISSIO                 | O curso de Enfermagem da UEMS: um estudo da primeira turma de egressos – 1998. Dourados – SP                                      | UFSCAR    | 2001 | MS    | Ester Buffa                           |
| 106 | LUCI REGINA MUZZETI            | Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40.               | UFSCAR    | 1997 | DR    | Ester Buffa                           |
| 107 | LÚCIA CORDEIRA NUNES           | Ensino de português e dominação simbólica: um estudo de caso no Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas                 | UFPB      | 2004 | MS    | Maria Deusa de Medeiros               |
| 108 | LUCIANA AZEVEDO MALDONADO      | Iniciação científica na graduação em nutrição: autonomia do pensar e do fazer na visão dos pesquisadores/orientadores             | UERJ      | 1998 | MS    | Edil Vasconcellos Paiva               |
| 109 | LUCIANA MENDONÇA RODRIGUES     | Tecnologia e Educação: as transformações no Município de Itajubá  | U.S.MARCO | 2003 | MS    | Paulo Sergio Marchelli                |
| 110 | LUCILEIDE DOMINGOS QUEIROZ     | Da escolaridade sonhada à escolaridade vivida: um estudo sobre os trabalhadores do setor madeireiro de Sinop                      | UFMT      | 2004 | MS    | Luiz Augusto Passos                   |
| 111 | LUCÍLIA AGUSTA LINA DE PAULA   | O movimento estudantil na UFRuralRJ: memórias e exemplaridade   | PUCRJ     | 2004 | DR    | Rosaly Zaia Brandão                   |
| 112 | LUIS CARLOS SALES              | O valor simbólico do prédio escolar   | UFRN      | 1999 | DR    | Moises Domingos Sobrinho              |
| 113 | LUIZ FERNANDO DE SOUZA         | Um palco para o conto de fadas: uma experiência teatral com crianças na educação infantil   | PUCRJ     | 2004 | MS    | Leandro Augusto Marques Coelho Konder |
| 114 | LUIZ OTAVIO NEVES MATTOS       | Professoras primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação   | PUCRJ     | 2001 | MS    | Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis    |
| 115 | MAGALI DE CASTRO               | Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia a luz de Weber e Bourdieu                              | USP       | 1994 | DR    | Fernando Cláudio Prestes Motta        |
| 116 | MAGGIE NUNES BRASIL            | Trabalho, educação e uma pedagogia na forma de produzir capitalista   | UFG       | 2004 | MS    | Ângela Cristina Belém Mascarenhas     |
| 117 | MARCIA DE OLIVEIRA ANDRIANI    | A educação de adultos e a construção de novas ontogenias  | UFSC      | 1998 | MS    | Norberto Jacob Etges                  |
| 118 | MARCIA LOPES                   | Violência e Educação: um estudo nas escolas públicas do Estado de São Paulo   | UNIMEP    | 2004 | MS    | Joaquim Gonçalves Barbosa             |
| 119 | MARCIA MACHADO DE LIMA         | A Educação na perspectiva crítica e dialética de Pierre Bourdieu  | UNESP-MA  | 2000 | MS    | Sônia Aparecida Além Marrach          |
| 120 | MARCO ANTÔNIO DE SOUZA         | As estratégias da Pedagogia do assistencialismo em Belo Horizonte: 1930-1990 – Educação e caridade                                | UFMG      | 2001 | DR    | Eliane Marta Santos Teixeira Lopes    |
| 121 | MARCO ANTÔNIO MOREIRA          | Grêmios estudantis: contestação e distinção social  | UFRJ      | 2000 | MS    | Ana Maria Villela Cavalieri           |
| 122 | MARCOS ANTONIO DA SILVA        | A educação ambiental e a representação da natureza do Parque Nacional das Emas  | UNESP/MA  | 2002 | DR    | Iria Brzezinski                       |
| 123 | MARGARET TEIXIERA L. FERNANDES | Da Odontologia ao ofício de ensinar – formação de professores na Faculdade de Odontologia da PUCMG                                | PUCMG     | 2000 | MS    | Ana Maria Casasanta Peixoto           |
| 124 | MARGARETE F. DO VALE SOUSA     | Escola e trabalho na socialização política dos jovens   | UFRN      | 1997 | MS    | Adir Luiz Ferreira                    |
| 125 | MARIA APARECIDA DE S. PERRELLI | Transposição didática no campo da indústria cultural: um estudo dos condicionantes dos conteúdos de Ciências nos livros didáticos | UFSC      | 1996 | MS    | Edel Ern                              |
| 126 | MARIA BEATRIZ S. FILARTIGA ALE | A seleção para o trabalho e sua interface escolar: uma análise marxista   | UFPR      | 2002 | MS    | Ligia Regina Klein                    |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE     | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                         |
|-----|---------------------------------|--|----------|------|-------|------------------------------------|
| 127 | MARIA BERNADETTE P. HERRLEIN    | Professoras: uma lição de vida   | UFRGS    | 1995 | DR    | Juan Jose Mourina Mosquiera        |
| 128 | MARIA BETÂNIA B. ALBUQUERQUE    | Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade   | UFMG     | 1996 | MS    | Carlos Roberto Jamil Cury          |
| 129 | MARIA CECILIA BUENO FISCHER     | O campo da matemática e sua influência nas concepções e ações docentes: em destaque, a avaliação da aprendizagem                         | UNISINOS | 2004 | DR    | Mari Margarete dos Santos Forster  |
| 130 | MARIA CELESTE ARANTES CORREA    | Preferências de leitura de meninos e meninas na escola implicam o papel da mulher, professora e leitora?                                 | USP      | 2004 | MS    | Claudemir Belintane                |
| 131 | MARIA CRISTINA KESSLER          | Problematisando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática  | UNISINOS | 2003 | DR    | Rute Vivian Ângelo Baquero         |
| 132 | MARIA CRISTINA L. DO AMARAL     | O código lingüístico como veículo ideológico   | PUCRJ    | 1986 | MS    | Jurgen Heye                        |
| 133 | MARIA DAS GRAÇAS S. FLORESTA    | Poder, conhecimento e reforma educacional em Minas Gerais nos anos 90  | UNIMEP   | 2000 | DR    | João dos Reis Silva Júnior         |
| 134 | MARIA DE LOURDES F. S. PANIAGO  | A aquisição de capital lingüístico: quatro casos particulares do (in)provável  | UFMG     | 2000 | MS    | Antonio Augusto Gomes Batista      |
| 135 | MARIA HELENA BARCELLOS CAFÉ     | Interrogação à reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron  | UNB      | 1979 | MS    | José Vieira de Vasconcellos        |
| 136 | MARIA HELENA G. MERCÊS          | Colegiado de Curso na UESC: um espaço (in)dispensável  | UFBA     | 2001 | MS    | João Bosco Pavão                   |
| 137 | MARIA HELENA MICHELS            | A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico | PUCSP    | 2004 | DR    | José Geraldo Silveira Bueno        |
| 138 | MARIA HELENA NOGUEIRA DE SÁ     | Uma escola alternativa: avaliando sua trajetória   | UNICAMP  | 1995 | MS    | Letícia Bicalho Canedo             |
| 139 | MARIA HELENA WAGNER ROSSI       | A Educação Artística e a distribuição do capital cultural  | UFRGS    | 1991 | MS    | Tomaz Tadeu da Silva               |
| 140 | MARIA INES G. F. M. DE SOUZA    | Planejamento, transmissão e avaliação do conhecimento escola: reprodução e transformação   | PUCRJ    | 1988 | DR    | Zélia Domingues Mediano            |
| 141 | MARIA JOSÉ CASSIANO DE OLIVEIRA | Trajetórias escolares de alunos trabalhadores do ensino noturno: o significado da volta à escola   | UFMG     | 1994 | MS    | Lea Pinheiro Paixão                |
| 142 | MARIA JOSÉ DE M. PEREIRA        | Disciplina e castigo na escola: um estudo a partir da trajetória de vida de duas professoras do Ensino Fundamental                       | PUCMG    | 2000 | MS    | Magali de Castro                   |
| 143 | MARIA JOSÉ LINDGREN ALVES       | UNDIME revisitada desvelando uma entidade através de sua trajetória  | PUCRJ    | 1999 | MS    | Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis |
| 144 | MARIA LÚCIA WOCHLER PELAES      | O conceito de criatividade: uma análise da perspectiva curricular  | USF      | 2004 | MS    | Enid Abreu Dobranszky              |
| 145 | MARIA LUISA DE ALMEIDA LEME     | Educação, cultura e linguagem: a comunidade tirolotrentina da cidade de Piracicaba   | UNICAMP  | 2001 | DR    | Áurea Maria Guimarães              |
| 146 | MARIA MANUELA ALVES GARCIA      | "Tempos Pioneiros": a constituição do campo da didática no ensino superior brasileiro  | UFMG     | 1994 | MS    | Magda Becker Soares                |
| 147 | MARIA MASCARENHAS DE ANDRADE    | Possibilidades e limites da construção da cidadania na Escola Pública de Ensino Fundamental: a leitura de uma professora de Histórica    | PUCMG    | 2002 | MS    | Magali de Castro                   |



QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE     | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                         |
|-----|---------------------------------|--|----------|------|-------|------------------------------------|
| 148 | MARIA NEIDE SOBRAL DA SILVA     | Estado, cultura e escola: um estudo das políticas públicas de alfabetização em Sergipe na década de 80   | UFS      | 1996 | MS    | César Ricardo Siqueira Bolano      |
| 149 | MARIA NIVALDA CARVALHO FREITAS  | O professor iniciante e suas estratégias de socialização   | PUCRJ    | 2000 | MS    | Hermengarda Alves Lüdke            |
| 150 | MARIA PAULA G. DE S. DOS SANTOS | Escola católica e formação de elites: um projeto conservador   | PUCRJ    | 1996 | MS    | Rosaly Zaia Brandão                |
| 151 | MARIA PERPÉtua DO S. BESERRA    | A construção de saberes pedagógicos na prática dos docentes da Universidade Federal do Piauí – campus Ministro Reis Velloso – Parnaíba-PI                    | FUFPI    | 2002 | MS    | Marlene Araújo de Carvalho         |
| 152 | MARIA REGINA NINA RODRIGUES     | O sistema educacional e uma prática viabilizada em escolas de 1º grau  | IESAE    | 1980 | MS    | Circe Navarro Vital Brazil         |
| 153 | MARIA TERESA A. ALBERGARIA      | Práticas educativas & processos de escolarização: o caso dos professores da FUNREI   | PUCRJ    | 2000 | MS    | Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis |
| 154 | MARIA TEREZA K. DE BARROS PAULO | Educação sexista na pré-escola   | UFF      | 1985 | MS    | Estela dos Santos Abreu            |
| 155 | MARIANGELA DA ROSA AFONSO       | Pós-graduação/Graduação: mediação do conhecimento em Educação Física   | UFRGS    | 2003 | DR    | Arabela Campos Oliven              |
| 156 | MARILDA DA SILVA                | As experiências vividas em formação e a instituição do <i>habitus</i> professoral: implicações para o estudo da didática                                     | USP      | 1999 | DR    | Denice Bárbara Catani              |
| 157 | MARILDA PRODO YAMAMOTO          | Reverendo o conceito de competência docente: uma análise da questão à luz de um incidente crítico no ensino superior   | PUCSP    | 2003 | MS    | Myrtes Alonso                      |
| 158 | MARINA APARECIDA G. BLUMER GIL  | A universidade de Sorocaba: sua identidade   | UNISO    | 2004 | MS    | Maria Lúcia de Amorim Soares       |
| 159 | MARK CLARK A. DE CARVALHO       | As práticas e rituais de avaliação como expressão da cultura da escola e da organização do trabalho escolar  | PUCSP    | 2001 | DR    | José Geraldo Silveira Bueno        |
| 160 | MARLENE ARAÚJO DE CARVALHO      | A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores  | PUCSP    | 1998 | DR    | Myrtes Alonso                      |
| 161 | MAURÍCIO CESAR V. FAGUNDES      | Reprodução e emancipação – categorias de análise histórico-antológico de um projeto político-pedagógico dialogando com a realidade concreta de seus sujeitos | UFPEL    | 2003 | MS    | Gomercindo Ghiggi                  |
| 162 | MIRTES ABDELNUR                 | Formação de professores: o poder, a Matemática e a interdisciplinaridade   | UNESP-RC | 1994 | MS    | Roberto Ribeiro Baldino            |
| 163 | MIRTES GONÇALVES H. CARVALHO    | A prática pedagógica do ensino médio regular noturno no processo de avaliação da aprendizagem  | FUFPI    | 2002 | MS    | Marlene Araújo de Carvalho         |
| 164 | MONICA PARECIDA R. SILVA        | Reformas da Educação Superior na América Latina: estudo de dois casos (Brasil e Chile)   | USP      | 1999 | MS    | Afrânio Mendes Catani              |
| 165 | MURILO CRUZ LEAL                | Apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do ensino médio  | UFMG     | 2003 | DR    | Eduardo Fleury Mortimer            |
| 166 | NADIA GAIOFATTO                 | As falas dos sujeitos sociais (Delegacia de Ensino de Assis-SP; 1984-1997)   | UNESP-AS | 1999 | MS    | Milton Carlos Costa                |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                              | TÍTULO  | PPGE     | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                             |
|-----|-----------------------------------|---|----------|------|-------|--|
| 167 | NADIA GAIOFATTO GONÇALVES         | A relação Estado e Educação na produção acadêmica Brasileira  | USP      | 2003 | DR    | Sandra Maria Zakia Lain Sousa          |
| 168 | NARA EUNICE NORNBERG              | A formação do professor leigo em Rondônia – trajetória de sonho e espera/esperanças   | UNISINOS | 2003 | MS    | Mari Margarete dos Santos Forster      |
| 169 | NILDA DE OLIVEIRA BENTES          | Sanção educativa e aprendizagem nas relações dialógicas da sala de aula   | UNIMEP   | 2003 | DR    | Maria Cecília Rafael de Góes           |
| 170 | OLDÊNIA FONSECA GUERRA            | Relações de Gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí   | FUFPI    | 2004 | MS    | Maria do Carmo Alves do Bomfim         |
| 171 | OLINDA MARIA NORONHA              | Os mecanismos de transmissão cultural na escola primária  | IESAE    | 1977 | MS    | Luiz Antonio Cunha                     |
| 172 | PATRÍCIA DE F. F. ZURCHER         | Currículo e poder – disputas simbólicas no processo de revisão curricular da Escola de Serviço Social de Niterói  | UFF      | 2000 | MS    | Lea Pinheiro Paixão                    |
| 173 | PATRÍCIA MARIA B. VILELA A. VEIGA | Ação pedagógica: o dia-a-dia da sala de aula no ciclo 1   | UCG      | 2004 | MS    | Eliana Figueiredo Arantes Tiballi      |
| 174 | PAULO ROBERTO OLIVEIRA DIAS       | A escola fundamental: por outros veres e novos olhares  | UFRJ     | 1996 | MS    | Yolanda Lima Lobo                      |
| 175 | PAULO ROBERTO PALHANO SILVA       | MST, <i>habitus</i> e campo educacional: plantando sementes de uma educação libertadora   | UFRN     | 2004 | DR    | Moisés Domingos Sobrinho               |
| 176 | POLLYANA J. PINTO COLEHO          | O impacto do curso de Educação Artística no ensino e na produção das artes plásticas em Teresina-PI   | FUFPI    | 2003 | MS    | Luis Carlos Sales                      |
| 177 | RAQUEL GOEDERT                    | A competição no campo escolar   | FURB     | 2004 | MS    | Stela Maria Meneghel                   |
| 178 | RAQUEL GONÇALVES OCTÁVIO          | A inserção de alunos do último ano de Letras, de uma universidade particular, na cultura escrita: um estudo de suas trajetórias   | USF      | 2004 | MS    | Enid Abreu Dobranszky                  |
| 179 | RAQUEL PERPÉtua PARÊ DA COSTA     | Coisas de meninos, coisas de meninas: o trabalho docente e a construção das relações de gênero  | UFPEL    | 2003 | MS    | Márcia Ondina Vieira Ferreira          |
| 180 | RICARDO SPINDOLA MARIZ            | O cotidiano como práxis pedagógica e emancipatória na formação em processo de alfabetizadoras(es) de camadas populares: o caso do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá-DF | UNB      | 2003 | MS    | Renato Hilário dos Reis                |
| 181 | RITA DE CÁSSIA AUGUSTO            | O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso  | UFMG     | 2001 | MS    | Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva |
| 182 | RITA DE CÁSSIA MAGALHÃES STANO    | Ser professor no tempo do Envelhecimento: professoralidade em cena  | PUCSP    | 2001 | DR    | Mere Abramowicz                        |
| 183 | RITA DE CÁSSIA TAVARES MEDEIROS   | Aprendendo rituais escolares: um estudo sobre a iniciação de uma professora alfabetizadora e de seus alunos   | UFSCAR   | 2000 | MS    | Maria da Graça Nicoletti Mizukami      |
| 184 | ROBERTO KENNEDY GOMES FRANCO      | Raízes e memórias: o florescimento histórico-educativo em Esperantina (1930-1960)   | FUFPI    | 2004 | MS    | Antonio de Pádua Carvalho Lopes        |
| 185 | ROGERIO RODRIGUES                 | O pensamento antropologia de Marcel Mauss: uma leitura das técnicas corporais   | UNICAMP  | 1997 | MS    | Elisa Angotti Kossowitch               |
| 186 | ROSÁLIA MARIA DUARTE              | “Filmes”, “amigos” e “bares”: a socialização de cineastas na cidade do Rio de Janeiro   | PUCRJ    | 2000 | DR    | Tânia Dauster Magalhães e Silva        |
| 187 | ROSÂNGELA DA SILVA MORENO         | A socialização de crianças e jovens em situações de risco   | USP      | 1999 | DR    | Jerusa Vieira Gomes                    |
| 188 | ROSÁRIO SILVANA GENTA LUGLI       | O trabalho docente no Brasil: o discurso dos centros regionais de pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)                                    | USP      | 2002 | DR    | Denice Barbara Catani                  |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(continuação)

| Nº. | NOME                            | TÍTULO   | PPGE     | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                       |
|-----|---------------------------------|--|----------|------|-------|----------------------------------|
| 189 | ROSEANE MARTINS COELHO          | A difusão do projeto arte na escola: um estudo sobre a prática dos professores e professoras nas escolas públicas de Florianópolis   | UFSC     | 1996 | MS    | Maria Luiza Belloni              |
| 190 | ROSEMARI DA SILVA ZANONI        | As abordagens sobre redes sociais: o capital social como recurso de sustento a ação coletiva na Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASUL                                     | UNIVALI  | 2004 | MS    | Antonio Fernando Silveira Guerra |
| 191 | ROSEMEIRE REIS DA SILVA         | Professores da Escola Pública e a Educação Escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente   | USP      | 2001 | MS    | Helena Cohatik Chamlian          |
| 192 | ROSILENE BEATRIZ LOPES OLIVEIRA | Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas “violentas”   | UCB      | 2004 | MS    | Afonso Celso Tanus Galvão        |
| 193 | SÁDIA GONÇALVES DE CASTRO       | Os caçadores da Serra da Capivara e a face cruel da educação ambiental   | FUFPI    | 2004 | MS    | Luis Carlos Sales                |
| 194 | SAMIRA CASAGRANDE               | Quando a escol(h)a não significa apenas um acréscimo de letra: um estudo sobre a definição do estabelecimento escolar na 1ª série do ensino fundamental em famílias das camadas médias | UFSC     | 2002 | MS    | Nadir Zago                       |
| 195 | SAMIRA FAYEZ K. DA SILVA        | A formação do professor e a comunicação pedagógica   | UNESP-MA | 2001 | MS    | Sônia Aparecida Além Marrach     |
| 196 | SÉRGIO RICARDO P. CARDOSO       | As sombras da disciplina   | UFPEL    | 2004 | MS    | Agostinho Mario Dalla Vecchia    |
| 197 | SHIRLEI R. S. DO ESPÍRITO SANTO | Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para determinadas práticas culturais  | UFMG     | 2002 | MS    | Luiz Alberto Oliveira Gonçalves  |
| 198 | SILVIA ROBERTA DA MORA ROCHA    | Leitores da comunidade e crianças na escola: programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada   | UFCE     | 2002 | DR    | Rita Vieira de Figueiredo        |
| 199 | SIMONE BRAZ F. GONTIJO          | A violência simbólica no processo de formação inicial de professores   | UNB      | 2001 | MS    | Ilma Passos Alencastro Veiga     |
| 200 | SOLANGE CARNEIRO M. FERREIRA    | Texto e contexto das leis orgânicas dos ensinos industrial, comercial e agrícola   | IESAE    | 1980 | MS    | Luiz Felipe Meira de Castro      |
| 201 | SORAIA CRISTINA BALDUINO        | Sombras de mulheres. Um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934-1965)  | USP      | 2003 | MS    | Cynthia Pereira de Souza         |
| 202 | SUSANA DE ALMEIDA DORNELLES     | Aprendizagem do conhecimento escolar, gênero e sexualidade em mulheres adolescentes em situação de rua   | PUCRS    | 2001 | MS    | Nara Maria Guazzelli Bernardes   |
| 203 | TANIA BEATRIZ I. MARQUES        | Mecanismos cognitivos e afetivos na manutenção de uma estrutura social: a formação do “tipo adequado de homem”   | UFRGS    | 1989 | MS    | Fernando Becker                  |
| 204 | TANIA LUCIA LUPATINI            | A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do <i>habitus</i> de professor  | UFSC     | 1993 | MS    | Norberto Jacob Etges             |
| 205 | TEODORA DE ARAÚJO ALVES         | Heranças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras  | UFRN     | 2003 | DR    | Edson César Ferreira Claro       |
| 206 | THAIS MARIA DE A. PESSOA        | Etnografia da leitura de professores em Bocaína (PI)   | FUFPI    | 2002 | MS    | Luiz Botelho Albuquerque         |
| 207 | VALESKA MARIA F. DE OLIVEIRA    | Possibilidades da Educação como um ato crítico-emancipador   | UFMS     | 1990 | MS    | Oswaldo Alonso Rays              |
| 208 | VERONICA S. DO NASCIMENTO       | A escolha pelo Curso Normal: para além do discurso da vocação  | UFCE     | 1999 | MS    | Ângela Terezinha S. Thierrien    |
| 209 | VITOR HENRIQUE PARO             | Administração escolar: uma introdução crítica  | PUCSP    | 1986 | DR    | Bernadete Angelina Gatti         |

QUADRO 15 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU E/OU SEUS CONCEITOS  
– ANPED E CAPES (1977-2004)

(conclusão)

| Nº. | NOME                         | TÍTULO   | PPGE  | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR               |
|-----|------------------------------|--|-------|------|-------|--------------------------|
| 210 | VIVAN BATISTA DA SILVA       | Histórias de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “Manuais Pedagógicos” brasileiros (1930-1971) | USP   | 2001 | MS    | Denice Bárbara Catani    |
| 211 | VIVANE CANECCHIO FERREIRINHO | Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira   | PUCSP | 2004 | MS    | Alda Junquera Marin      |
| 212 | WANDERLEY CHIEPPE FELIPE     | Trajetórias profissionais: a interface entre a profissão docente e a profissão odontológica  | PUCMG | 2001 | MS    | Leila de Alvarenga Mafra |
| 213 | WÂNIA MARIA G. LACERDA       | Práticas culturais de professores da Universidade do Estado de Minas Gerais: marcas da distinção   | UFMG  | 1999 | MS    | Leila de Alvarenga Mafra |

FONTE: Base de dados ANPED e CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

APÊNDICE 17 – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O INSTRUMENTO DE INFORMAÇÕES  
COMPLEMENTARES – ORIENTADORES – CENTROS PRODUTORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Curitiba, de abril de 2006.

Prezado(a) Professor(a),

Sou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná, instituição em que também atuo como docente. Meu projeto de tese versa sobre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004). Como análise preliminar, utilizei as bases de dados da CAPES e ANPED, mapeando os resumos de teses e dissertações que tivessem referência em Bourdieu e/ou seus conceitos.

Cruzando os dados que envolvem os dez PPGE com uma maior incidência de trabalhos que utilizam Pierre Bourdieu como base teórica e os orientadores desses trabalhos que, no quadro geral apontassem como tendo realizado duas ou mais orientações, foram elencados 30 professores.

Dessa lista consta seu nome. Assim, escrevo-lhe mui respeitosamente para solicitar, se possível, informações complementares por meio do instrumento de pesquisa em anexo, que depois de preenchido, poderá ser enviado por e-mail ao meu endereço.

Agradecendo antecipadamente, ciente do incômodo e trabalho extra que causo, aguardo com expectativa o retorno de sua manifestação para que eu possa completar meu trabalho e efetivar minha contribuição para a investigação do formato do conhecimento que tem sido produzido nos PPGE e, conseqüentemente, na Educação enquanto área.

Atenciosamente,

Prof<sup>a</sup>. Cristina Carta Cardoso de Medeiros (UFPR)  
crisccm@ufpr.br

APÊNDICE 18 – INSTRUMENTO DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES –  
ORIENTADORES – CENTROS PRODUTORES

INSTRUMENTO DE INFORMAÇÕES – ORIENTADORES

1. NOME:
2. COMO ENTROU EM CONTATO COM A TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU?
3. RECOMENDA AOS SEUS ORIENTANDOS A UTILIZAÇÃO DA TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU PARA ELABORAR O CONSTRUTO TEÓRICO DE DISSERTAÇÕES E TESES?  

(   ) SIM

(   ) NÃO
4. SE AFIRMATIVO, PODERIA CITAR QUAIS TÍTULOS DE PIERRE BOURDIEU RECOMENDA PARA SEUS ORIENTANDOS?  
TÍTULO:  
TÍTULO:  
TÍTULO:
5. HÁ PESQUISAS QUE SE APROPRIAM DA TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO, DESENVOLVIDAS SOB SUA ORIENTAÇÃO EM 2004, 2005 E/OU 2006 (Dissertações/Teses concluídas ou em andamento)?  

(   ) SIM                                      (   ) NÃO
6. SE AFIRMATIVO, PODERIA INDICAR QUANTAS E A REFERÊNCIA DAS QUE FORAM DEFENDIDAS NESTE PERÍODO?
7. DAS DISSERTAÇÕES ORIENTADAS, QUAL CONSIDERA QUE POSSA SER RECOMENDADA ENQUANTO UMA REFERÊNCIA DE APROPRIAÇÃO DA TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU? (Até dois trabalhos)
  - 7.1) TÍTULO:  
AUTOR:  
PPGE DA DEFESA:  
ANO:  
NÍVEL:
  - 7.2) TÍTULO:  
AUTOR:  
PPGE DA DEFESA:  
ANO:  
NÍVEL
8. PODERIA EXPLICAR POR QUE CONSIDERA ESTES TRABALHOS COMO EXEMPLOS DE APROPRIAÇÃO DA TEORIA SOCIOLOGICA DE PIERRE BOURDIEU?
9. SE TIVER OUTRAS INFORMAÇÕES OU OBSERVAÇÕES QUE ACHAR RELEVANTES, POR FAVOR, REGISTRE-AS ABAIXO.

APÊNDICE 19 – QUADRO 16 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006)  
(continua)

| Nº. | NOME                         | TÍTULO  | PPGE      | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                     |
|-----|------------------------------|---|-----------|------|-------|--------------------------------|
| 1   | ADRIANA DE A. GOMES          | Memórias e trajetórias dos estudantes de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá  | PUCRJ     | 2005 | DR    | Rosaly Zaia Brandão            |
| 2   | ADRIANO LUIZ DE A. CARNEIRO  | Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro (anos 90 a 2003)  | UCS       | 2005 | MS    | Francisca Eleodora S. Severino |
| 3   | AMÓS BERNARDINO DE SOUZA     | Padeiros-educadores: coisas que o tempo levou...  | UFC       | 2006 | MS    | Andréa Borges Leão             |
| 4   | ANA NAZARETH M. CABRAL       | Professoras leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental: procurando entender as determinações desse processo   | PUCMG     | 2005 | MS    | Rita Amélia Teixeira Vilela    |
| 5   | ANA PAULA FERREIRA DA SILVA  | A construção ideológica da escola como antídoto ao estigma "situação de risco" atribuído a crianças e jovens: elementos para uma crítica  | PUCSP     | 2005 | MS    | Marcos Cezar de Freitas        |
| 6   | ANTONIO ALMERICO B. LIMA     | As mudanças do campo Qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo  | UFBA      | 2006 | DR    | Antonio V. Bittencourt Bastos  |
| 7   | BENTO JOSÉ RUPIA JÚNIOR      | A imagem do professor em Moçambique: um estudo das representações sociais   | UNIMEP    | 2006 | MS    | Francisco Cock Fontanella      |
| 8   | BRIGITTE V. M. O. GONÇALVES  | Projeto Mulheres & Massas: laboratório para alternativas de resgate de autonomia através da educação popular  | UCP       | 2006 | MS    | Sonia Maria De Vargas          |
| 9   | CARLOS RALPH DE MUSIS        | Avaliação institucional no ensino superior: aspectos instituintes   | PUCSP     | 2006 | DR    | Bernardete Angelina Gatti      |
| 10  | CÁTIA REGINA A. ALMEIDA LEAL | "Arapuca armada": ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do sudoeste goiano   | UFG       | 2006 | DR    | Jadir de Moraes Pessoa         |
| 11  | CÊNIO BACK WEYH              | Educação pela participação. Uma leitura político-pedagógica do orçamento participativo estadual no município de Salvador das Missões/RS   | UNISINOS  | 2005 | DR    | Danilo Romeu Streck            |
| 12  | CHENG HSIN NERY CHAO         | Universidade e Educação Ambiental   | UFRN      | 2005 | DR    | Marta Maria C. A. Pernambuco   |
| 13  | CRISTINA DE ALMEIDA VALENÇA  | Civilizar, regenerar e higienizar: a difusão dos ideais da pedagogia moderna por Helvécio de Andrade, 1911-1935   | UFS       | 2006 | MS    | Miguel André Berger            |
| 14  | CRISTOVAM DA SILVA ALVES     | Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes  | PUSP      | 2006 | MS    | Bernardete Angelina Gatti      |
| 15  | DELCINEIDE M. DA C. FERREIRA | As contribuições do ensino de História ao processo de formação da cidadania: um estudo de caso  | UFM       | 2006 | MS    | Maria da Conceição B. Raposo   |
| 16  | EDER DA SILVA SANTANA        | O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil sócio-econômico e acadêmico do discente da FCT/UNESP de Presidente Prudente) | UNESP-PRU | 2006 | MS    | Arilda Inês M. Ribeiro         |
| 17  | EDSON ALVES VIANA            | A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo  | PUCSP     | 2006 | MS    | José Geraldo S. Bueno          |
| 18  | ELANE LUIS ROCHA             | A expansão da educação superior privada em Uberlândia, a partir dos anos 90: racionalidades institucionais e motivações discentes   | UFU       | 2005 | MS    | Maria Rúbia Alves Marques      |
| 19  | ELDA SILVA DO N. MELO        | Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes   | UFRN      | 2005 | MS    | Moisés Domingos Sobrinho       |

QUADRO 17 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006)

(continuação)

| Nº. | NOME                        | TÍTULO   | PPGE      | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                         |
|-----|-----------------------------|--|-----------|------|-------|------------------------------------|
| 20  | ELIANE PESENTE SOARES       | Políticas públicas e educação infantil no estado do Tocantins: história e concepções norteadoras   | UFG       | 2005 | MS    | Ivone Garcia Barbosa               |
| 21  | EMERSON ROLKOUSKI           | Vida de professores de Matemática – (Im)possibilidades de leitura  | UNESP-RC  | 2006 | DR    | Antonio V. Marafioti Garnica       |
| 22  | FÁBIO TADEU REINA           | O papel da disciplina Educação Física no processo de inclusão de alunos provindos das camadas populares no espaço escolar  | UNESP-ARA | 2006 | MS    | Luci Regina Muzzeti                |
| 23  | FERNANDA ROSA BARBIRATO     | A socialização no contexto de projetos esportivos: um estudo de caso na Fundação Gol de Letra  | UFF       | 2005 | MS    | Paulo César R. Carrano             |
| 24  | GEOVANA MENDONÇA LUNARDI    | Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos  | PUCSP     | 2005 | DR    | Maria das Mercês F. Sampaio        |
| 25  | GILBERTO CERULLO            | Escola, comunidade e o “capital social”: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão escolar e reprovação                              | USP       | 2006 | MS    | Maria Vitória de M. B. Soares      |
| 26  | HILDETE PEREIRA DOS ANJOS   | O espelho em cacos: uma leitura em reconhecimento dos discursos em embate no campo da inclusão   | UFBA      | 2006 | DR    | Theresinha G. Miranda              |
| 27  | HIURY HELMER                | Equações do segundo grau: métodos de resolução e análise em livros didáticos antes e durante o movimento da matemática moderna                                   | UFES      | 2005 | MS    | Circe Mary Silva da S. Dynnikov    |
| 28  | ILZA DIAS PAIÃO             | Professoras de pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892)                                       | UFMT      | 2006 | MS    | Nicanor Palhares Sá                |
| 29  | ISABEL CRISTINA S. DE PAULA | Violência da escola – opinião dos professores sobre as causas das manifestações de violência entre alunos do ensino médio  | PUCSP     | 2006 | MS    | Marcos Cezar de Freitas            |
| 30  | IVONE JESUS ALEXANDRE       | Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública  | UFMT      | 2006 | MS    | Maria Lúcia R. Müller              |
| 31  | JANETE MANDELBLATT          | Inglês para inglês ver: um estudo sobre cidadania e igualdade de oportunidades   | UFRJ      | 2005 | MS    | Maria Ligia de O. Barbosa          |
| 32  | JAQUELINE LUZIA DA SILVA    | Alfabetização e letramento: leitura do mundo – leitura da palavra – re-leitura do mundo  | UFRJ      | 2005 | MS    | Reuber Gerbassi Scofano            |
| 33  | JAQUELINE V. P. DE ARAÚJO   | “Sertão-escola do mundo”: representações sobre o mundo rural e Educação na literatura regional   | UFG       | 2005 | MS    | Jadir de Moraes Pessoa             |
| 34  | JOSÉ ADERSINO A. MOURA      | A prática docente na Academia de Polícia Militar do Piauí: uma abordagem à luz do agir comunicativo  | FUFPI     | 2006 | MS    | José Augusto de C. Mendes Sobrinho |
| 35  | JOSÉ ALEX SOARES SANTOS     | Violência simbólica e relações de conflitos no currículo: análise sociológica das práticas curriculares no cotidiano de uma escola pública do ensino fundamental | UFC       | 2005 | MS    | Idevaldo da Silva Bodião           |
| 36  | KATIA MARIA PENIDO BUENO    | Os processos sociais de constituição das habilidades: trama de ações e relações  | UFMG      | 2005 | DR    | Maria Alice de L. G. Nogueira      |



QUADRO 17 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006)

(continuação)

| Nº. | NOME                                | TÍTULO   | PPGE      | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                       |
|-----|-------------------------------------|--|-----------|------|-------|----------------------------------|
| 37  | KÉSIA MANEDES BARBOSA               | A sacralização da arte e do artista – seus mitos e desafios à prática docente em artes   | UFG       | 2006 | MS    | Monique Andries Nogueira         |
| 38  | LIA MATOS B. DE ALBUQUERQUE         | <i>Habitus</i> , representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú                                      | UFRN      | 2005 | DR    | Moisés Domingos Sobrinho         |
| 39  | LUCIANA CAMPOS DE OLIVEIRA          | Estratégias de sobrevivência de jovens-estudantes vinculados ao Programa Agente Jovem  | UCG       | 2005 | MS    | Maria Tereza C. Guimarães        |
| 40  | LÚCIO JORGE HAMMES                  | Aprendizados de convivência e a formação de capital social: um estudo sobre grupos juvenis   | UNISINOS  | 2005 | DR    | Rute Vivian Angelo Baquero       |
| 41  | LUIZ CARLOS NOVAES                  | A escola perdida: a boa escola e o bom aluno no discurso de pais e professores   | PUCSP     | 2005 | DR    | Maria das Mercês F. Sampaio      |
| 42  | LUIZ GUSTAVO VARGAS CANDÊA          | Concepções e práticas de professores de piano: atravessando olhares  | UNISINOS  | 2005 | MS    | Mari Margarete dos S. Forster    |
| 43  | LUIZ OTÁVIO N. MATTOS               | Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares                                   | USP       | 2006 | DR    | Heloisa D. de Oliveira Penteado  |
| 44  | LUIZ RAMIRES NETO                   | <i>Habitus</i> de gênero e experiência escola: jovens gay no ensino médio em São Paulo   | USP       | 2006 | MS    | Claudia Pereira Vianna           |
| 45  | MARCIA LEONORA DUDEQUE              | Educação de jovens e adultos e formação de professores: estudo histórico sob o referencial de violência simbólica                  | PUCPR     | 2006 | MS    | Rosa Lydia Teixeira Corrêa       |
| 46  | MARCIA R. DO N. SAMBUGARI           | Socialização de professores em atividades de educação continuada   | UNESP-ARA | 2005 | MS    | Alda Junqueira Marin             |
| 47  | MARIA CRISTINA RIBEIRO              | A relevância de um projeto de leitura na visão dos alunos de um curso de Letras: uma análise sociológica                           | USF       | 2005 | MS    | Enid Abreu Dobransky             |
| 48  | MARIA DA CONCEIÇÃO V. FERNANDES     | Inserção e vivência da mulher na docência da Matemática: uma questão de gênero   | UFPB      | 2006 | MS    | Rômulo Marinho do Rego           |
| 49  | MARIA DE LOURDES P. R. T. DOS ANJOS | A presença missionária norte-americana no educandário americano batista  | UFS       | 2006 | MS    | Anamaria Gonçalves B. de Freitas |
| 50  | MARIA DO SOCORRO ESTRELA PAIXÃO     | Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA                | UFM       | 2006 | MS    | Diomar das Graças Motta          |
| 51  | MARIA ELENA MARTINEZ                | De volta à escola: escolarização e formas de sociabilidade dos jovens das camadas populares  | PUCRJ     | 2006 | DR    | Vera Maria F. Candau             |
| 52  | MARIA ELENÍ H. DA SILVA             | Cenas antigas em novo espetáculo: o processo de regulamentação da profissão de Educação Física                                     | UFC       | 2005 | MS    | Ângela Terezinha de Souza        |
| 53  | MARIA INÊS DA S. SOTTO              | Educação escolar, artes, teatro e cidadania, o Projeto ensinar-aprender  | UNISO     | 2006 | MS    | Jorge Luis C. Gonzalez           |
| 54  | MARIA IOLANDA MONTEIRO              | Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas   | USP       | 2006 | DR    | Belmira A. B. O. Bueno           |
| 55  | MARIA MARINA D. CAVALCANTE          | Identidade profissional do pedagogo: o <i>habitus</i> escolar como espaço de re(construção)  | UFC       | 2005 | DR    | Maria Socorro Lucena Lima        |
| 56  | MARIA NICOLINA F. WANNR             | Itinerário profissional e a construção da identidade docente: um estudo a partir de professores de Geografia em Belo Horizonte, MG | PUCMG     | 2005 | MS    | Ana Maria C. Peixoto             |

QUADRO 17 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006)

(continuação)

| Nº. | NOME                         | TÍTULO   | PPGE      | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                         |
|-----|------------------------------|--|-----------|------|-------|------------------------------------|
| 57  | MARIA SOCORRO ALVES          | A formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior: um estudo com professores da Faculdade de Letras da UFMG  | PUCMG     | 2005 | MS    | Ana Maria C. Peixoto               |
| 58  | MARTA BANDUCCI RAHE          | A disciplina língua inglesa e o “sotaque norte-americano” uma investigação das práticas docentes no Maria Constança  | UFMS      | 2006 | MS    | Eurize Caldas Pessanha             |
| 59  | MARTA LUCIA DE M. F. ARRAIS  | O programa PROFORMAÇÃO: competências teórico-práticas e a qualidade do trabalho docente  | FUFPI     | 2005 | MS    | José Ribamar T. Rodrigues          |
| 60  | MAURICIO ALFREDO             | A socialização dos herdeiros: as trajetórias social e escolar de jovens pretendentes a dirigentes  | UNISO     | 2005 | MS    | Maria Lúcia de Amorim Soares       |
| 61  | MELITA BONNA                 | Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professores dos anos iniciais  | FURB      | 2006 | MS    | Maria da Conceição Lima de Andrade |
| 62  | MÉRCIA A. DA CUNHA OLIVEIRA  | Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do sucesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender  | PUCSP     | 2005 | DR    | Alda Junqueira Marin               |
| 63  | MILTON JOERI F. DUARTE       | Representações dos movimentos político-culturais da década de 60 nos jovens de ensino médio  | USP       | 2005 | MS    | Katia Maria Abud                   |
| 64  | MÔNICA D. P. FERREIRA        | Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres   | UFF       | 2006 | DR    | Osmar Fávero                       |
| 65  | NAPOLEÃO M. DE M. MENDES     | Prática docente no ensino religioso escolar em Teresina-PI   | FUFPI     | 2005 | MS    | José Ribamar T. Rodrigues          |
| 66  | NIVALDA MENEZES SANTOS       | O celibato pedagógico feminino em Sergipe nas três primeiras décadas do século XX: uma análise a partir da trajetória de Leonor Telles de Menezes                              | UFS       | 2006 | MS    | Anamaria Gonçalves B. de Freitas   |
| 67  | NOEMI BIANCHINI              | As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior  | UNESP-ARA | 2005 | MS    | Alda Junqueira Marin               |
| 68  | ONEIDA CRISTINA B. IRIGON    | Práticas formativas e formação continuada – um estudo com professores em exercício   | UFG       | 2006 | MS    | Valter Soares Guimarães            |
| 69  | PRISCILLA DE C. B. DE MATTOS | Universidade; formação de intelectuais acadêmicos  | UFSCAR    | 2006 | MS    | Ester Buffa                        |
| 70  | RICARDO NASCIMENTO ABREU     | Os oficiais do Exército Brasileiro e a formação da elite intelectual sergipana no século XIX (1822-1890)   | UFS       | 2006 | MS    | Jorge C. do Nascimento             |
| 71  | ROGER M. DE QUADROS SOUZA    | Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e hábitos dos professores | PUCSP     | 2005 | DR    | Alda Junqueira Marin               |
| 72  | ROSELI ALBINO DOS SANTOS     | Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais  | PUCSP     | 2006 | DR    | José Geraldo S. Bueno              |
| 73  | ROSIMEIRE MARIA O. ZEPPONE   | A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente   | UNESP-ARA | 2005 | DR    | Alda Junqueira Marin               |

QUADRO 17 – QUADRO GERAL DE DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM REFERÊNCIA EM BOURDIEU – CAPES (2005-2006)

(conclusão)

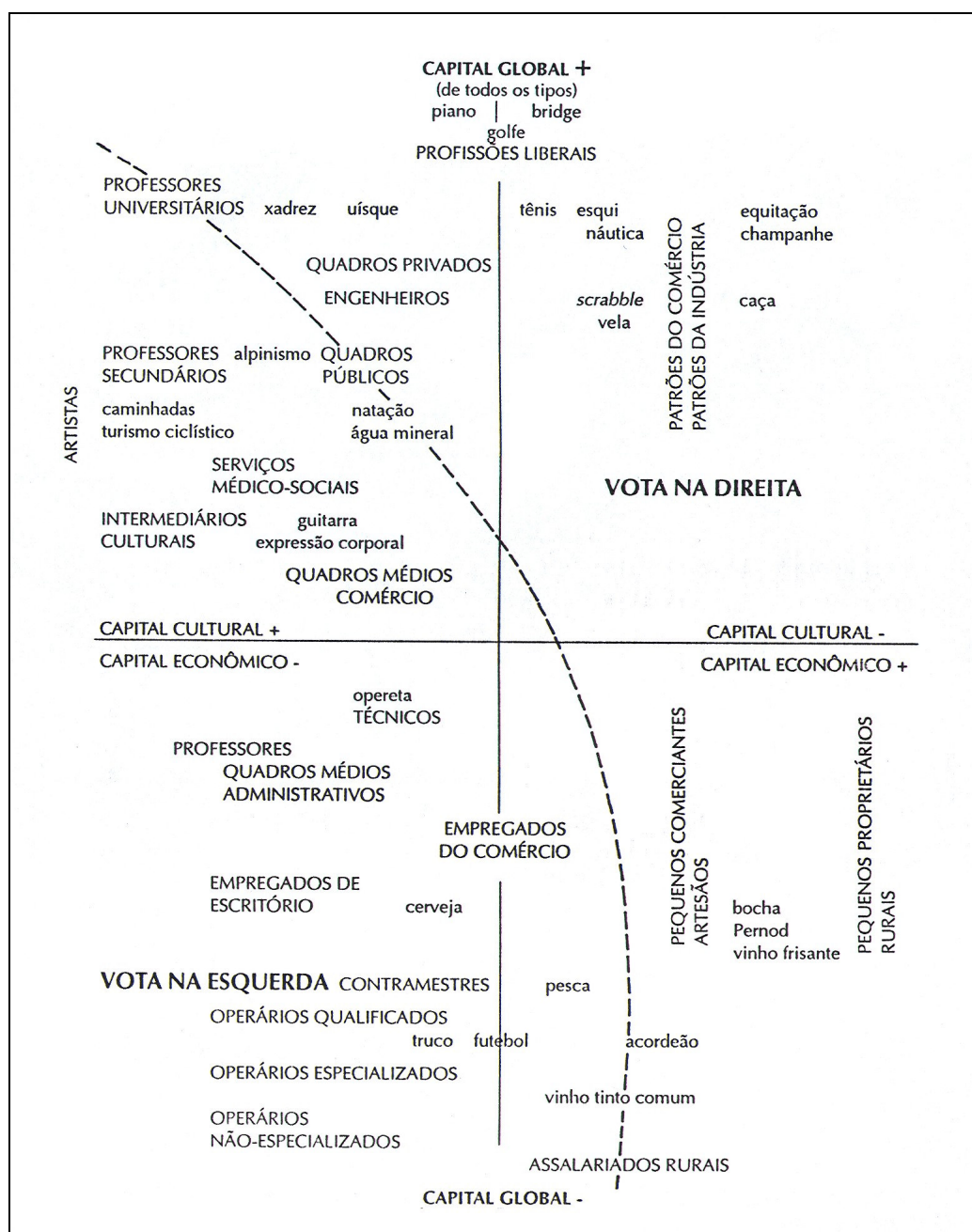
| Nº. | NOME                            | TÍTULO  | PPGE    | ANO  | NÍVEL | ORIENTADOR                       |
|-----|---------------------------------|---|---------|------|-------|----------------------------------|
| 74  | SIMONE SILVEIRA AMORIN          | A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe  | UFS     | 2006 | MS    | Anamaria Gonçalves B. de Freitas |
| 75  | SUELISE DE PAULA B. L. FERREIRA | A prática do professor guariano e kaiowá: o ensino de ciências a partir do Projeto Ara Verá   | UCDB    | 2006 | MS    | Antonio Jacó Brand               |
| 76  | TERESINHA B. PICCININI          | Trajetórias de jovens em progresso de inserção profissional do Curso Técnico em Eletrotécnica e Curso Técnico em Química da Escola Estadual Técnica São João Batista – Montenegro/RS, no período de 2001 a 2004 | UFRGS   | 2006 | MS    | Jorge Alberto Rosa Ribeiro       |
| 77  | VALFREDO ALVES SIQUEIRA         | O recrutamento e a seleção dos professores pós-municipalização do ensino na cidade de Jundiaí- São Paulo  | PUCSP   | 2006 | MS    | Paula Perin Vicentini            |
| 78  | VANDERLEI PINHEIRO BISPO        | Aspectos da heterogeneidade e as expectativas das famílias na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo   | USP     | 2005 | MS    | Celso de Rui Beisiegel           |
| 79  | VERA LÚCIA DO LAGO SOUZA        | Athena do sul de Minas – memória e história da Educação: práticas e representações das elites de campanha – 1870/1930   | UNICAMP | 2006 | MS    | Ediogenes Aragão Santos          |
| 80  | VIRGINIA PIRES DA SILVA         | A gestão da escola na formação do pedagogo: aprender a administrar ou aprender a resistir   | PUCSP   | 2006 | MS    | Marcos Cezar de Freitas          |
| 81  | WANDERLEY SEBASTIÃO DE FREITAS  | Vida escolar e docência na mobilização do gosto pela Matemática em alunos de Licenciatura da UFMG   | PUCMG   | 2006 | MS    | Leila de Alvarenga Mafra         |
| 82  | WANIA MARIA G. LACERDA          | Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos Iteanos  | UFF     | 2006 | DR    | Lea Pinheiro Paixão              |
| 83  | WILMA DE NAZARE B. COELHO       | A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores   | UFRN    | 2005 | DR    | José Wellington Germano          |

FONTE: Base de dados CAPES

NOTA: Dados trabalhados pela autora da tese.

**ANEXOS**

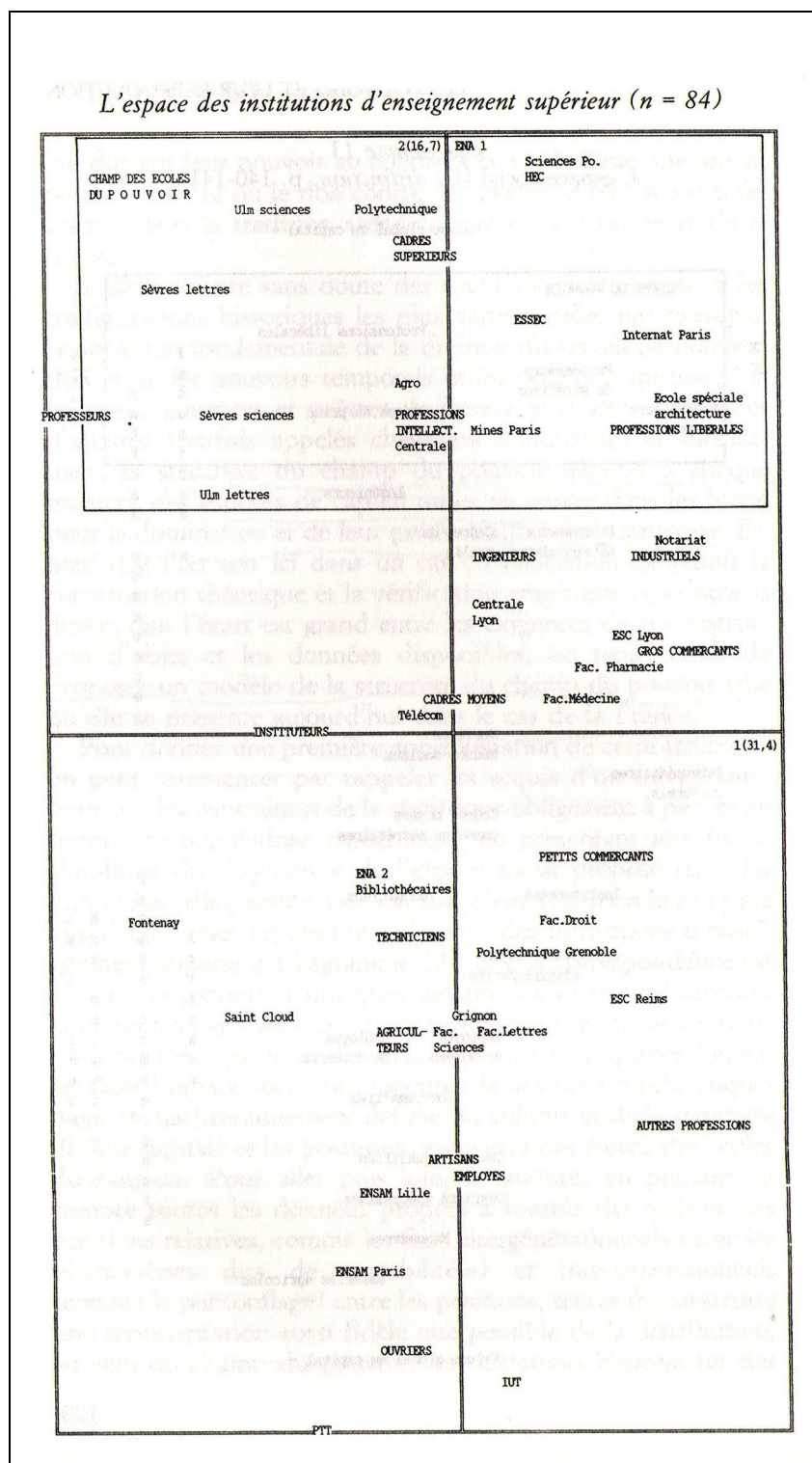
FIGURA 1 – ESPAÇO DAS POSIÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO DOS ESTILOS DE VIDA



FONTE: BOURDIEU, P. (a) **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996, p.20



FIGURA 3 – ESPAÇO DAS INTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR



FONTE: BOURDIEU, P. (j). *La Noblesse D'État, grandes écoles et esprit de corps...*, 2002, p.380.